



**Domingas Rosa
Tchimbica Duarte
Cameia**

**Desenvolvimento da
Competência Lexical na
Aprendizagem da Língua
Portuguesa**

Um estudo com alunos angolanos

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança

Fevereiro, 2013



**Domingas Rosa
Tchimbica Duarte
Cameia**

**Desenvolvimento da
Competência Lexical na
Aprendizagem da Língua
Portuguesa**

Um estudo com alunos angolanos

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança

Fevereiro, 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança – Área de Especialidade em Educação e Ensino da Língua, realizada sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa.

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Domingas Rosa Tchimbica Duarte Cameia

Setúbal, _____ de 2013

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada(o) pelo júri a designar.

A orientadora,

Prof.^a Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa.

Setúbal, _____ de 2013

*Ao meu querido esposo, Victor Cameia,
e aos meus queridos filhos, Julcileia e Julcário,
com eterna ternura.*

.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, vêm-me à memória ricos versos da poetisa Alda Lara – a memorável nacionalista angolana, segundo a qual

**“Todo o caminho é belo se cumprido.
Ficar no meio é perder o sonho.
É deixá-lo apodrecer, no resumido
círculo, da angústia e do abandono”.**

Na verdade, o meu caminho académico só foi cumprido com o empenho, carinho e notável disponibilidade da Prof.^a Doutora Fernanda Botelho, que, desde o primeiro momento, aceitou orientar a presente dissertação, e, de forma muito simpática e amigável, apoiou-me incondicionalmente. Por tudo isto, dirijo-lhe os meus profundos agradecimentos.

Os meus agradecimentos são ainda extensivos aos meus professores do curso: à Prof.^a Doutora Ana Castro, à Prof.^a Doutora Maria Lobo, à Prof.^a Doutora Maria Clara, à Prof.^a Doutora Ana Madeira, ao Prof. Doutor João Costa, ao Prof. Doutor Hélder Alves, à Dra.^a Eileen Kay.

Aos meus superiores hierárquicos da escola em que sou docente: o Dr. Lauriano Sobrinho e o Sr. Vicente Kamassunu;

Ao meu estimado marido, Victor Cameia, pelo seu apoio incondicional nos meus estudos, desde muito cedo, por ter aceite a minha deslocação a Portugal e ser sempre muito atencioso, paciente, carinhoso e amável, por ter assumido duplo papel na família, o de pai e mãe ao mesmo tempo, durante o longo período que estive em formação em Portugal;

À minha querida mãe, Olga M. de Fátima, pelo incentivo e apoio familiar, por ter cuidado dos meus filhos incondicionalmente; aos meus queridos irmãos, Octávio, Márcia, Elizandra e Suraia; aos meus prezados cunhados Válder, Almeida e Raby;

Ao meu Deus, por ter feito com que o meu caminho cruzasse o caminho de cada uma das pessoas que mencionei gratificadamente atrás, sem, porém, me esquecer daquelas tantas outras que, directa ou indirectamente, contribuíram com a sua atenção, carinho ou amizade.

RESUMO

Desenvolvimento da Competência Lexical na Aprendizagem da Língua Portuguesa – um estudo com alunos angolanos

Domingas Rosa Tchimbica Duarte Cameia

Palavras-chave: léxico, vocabulário, competência vocabular, interferência linguística, processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

O presente trabalho enquadra-se no âmbito de um projecto de investigação em Ensino da Língua Portuguesa e centra-se na preocupação de contribuir para o reforço de materiais didácticos para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola.

Teve-se em conta a situação sociolinguística de Angola, especialmente a situação linguística individual dos alunos. Na base desta situação, está a necessidade de dar resposta à compreensão de parte das insuficiências que os alunos apresentam no seu desempenho linguístico na escola e na sua relação com o exterior em situação formal de comunicação, sobretudo no domínio do léxico.

Assim, o plano de acção que se apresentou constitui uma proposta de desenvolvimento do capital vocabular dos alunos. Trata-se de um instrumento de trabalho que permitirá aos alunos dar conta das soluções a exercícios propostos, onde consta uma ficha teórica, necessária para a compreensão e a explicitação do exercício solicitado.

ABSTRACT

Title: Development of Lexical Competence in Portuguese Language Learning – a study with angolan students

Domingas Rosa Tchimbica Duarte Cameia

Keywords: lexicon, vocabulary, vocabulary skills, linguistic interference, teaching-learning of Portuguese.

The main proposal of this work is related to a research project on Portuguese Language Education and focuses on the concern to contribute to the enhancement of teaching materials to improve the teaching-learning of Portuguese language in Angola.

It took into account the sociolinguistic situation in Angola, especially the linguistic situation of individual pupils. On its basis, is the answer to the understanding of the shortcomings that pupils have in their linguistic academic performance and its relationship with the outside situation in formal communication, especially in the lexical domain.

Thus, the educative plan reflects a way of how to develop pupils' vocabulary performance. At least this time, it is understood that it was made available working tool for pupils that will allow them, through their own efforts, realizing solutions to exercises, to the extent that the manual contains a theoretical statement, useful for developing the practice, understanding and clarification of the activities requested.

Índice

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
CAPÍTULO I: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	3
1.1. Justificação da Escolha do Domínio	6
1.2. Objectivo do Trabalho	10
1.3. Delimitação do Domínio	10
1.4. Lexicologia, Léxico e Unidade Lexical	10
1.4.1. Léxico e vocabulário	14
1.4.1.1. Vocábulo, termo e palavra.....	14
1.5. Competência lexical	15
1.6. Neologia	17
1.6.1. Neologismos e tipos de neologismos	19
1.6.2. Polissemia, metáfora e metonímia	24
CAPÍTULO II: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA	29
2.1. A Língua Portuguesa e as Línguas Autóctones	29
2.2. Classificação das Línguas Bantu segundo Guthrie.....	33
2.3. Características Gerais das Línguas Bantu	35
2.4. Dificuldades no Ensino da Língua Portuguesa em Angola.....	37
2.5. Análise da Situação do Ensino da Língua Portuguesa na Escola 27 de Março no Lubango	39
2.5.1. Organização do ensino da disciplina.....	39
2.5.2. O currículo.....	40
2.5.3. Manuais da disciplina.....	40
2.5.3.1. O manual de leitura	41
2.5.3.1.1. Pontos fortes	41
2.5.3.1.2. Pontos fracos.....	42
2.5.3.2. O caderno de actividades.....	43
2.6. O Perfil Científico-Pedagógico dos Professores.....	44
PARTE II. COMPONENTE EMPIRICA.....	47
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	47
3.1. Objectivo	47
3.2. Problema de investigação	47
3.3. Metodologia: procedimentos de recolha dos dados	48
3.4. População	49

3.4.1. Amostra	50
3.5. Instrumentos de recolha de dados.....	50
3.5.1. Inquérito por questionário	50
3.5.2. Teste	51
3.5.3. Observação de aulas.....	52
3.6. Perfil linguístico.....	53
3.7. Análise dos resultados obtidos através do teste aplicado	54
3.7.1. Resultados	55
CAPÍTULO IV – PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O	
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA VOCABULAR DO ALUNO	66
4.1. Fundamentação da Proposta.....	66
4.2. Actividades/Plano de Acção.....	68
4.2.1. Plano teórico	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ÍNDICE DE QUADROS.....	98
APÊNDICES	1
Apêndice.1-Matrizes.....	1
Apêndice 2. Inquérito por Questionário.....	7
Apêndice 3.Teste	9
Apêndice 4. Ficha de Observação de Aula	12
ANEXOS	15
Anexo1.Alguns textos do manual de leitura da 9ª classe.....	15
Anexo 2. Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário	28
Anexo 3.Programa de Língua Portuguesa.....	28

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no âmbito de um projecto de investigação em Ensino da Língua Portuguesa e centra-se na preocupação de contribuir para o reforço de materiais didácticos para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola.

Tem-se em conta a situação sociolinguística de Angola, especialmente a situação linguística individual dos alunos. Na base desta situação, está a resposta para a compreensão de parte das insuficiências que os alunos apresentam no seu desempenho linguístico na escola e noutras situações de comunicação, designadamente de carácter formal, sobretudo no domínio do léxico.

Com efeito, tentamos encontrar uma resposta para duas principais questões, nomeadamente:

- *Que actividades metodológicas desenvolver em sala de aula para o enriquecimento do léxico individual (ou seja, vocabulário) do aluno?*
- *Que actividades implementar para a consciencialização do aluno relativamente à distinção e, uso, em contexto do léxico característico do discurso coloquial?*

Do ponto de vista da sua estrutura, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo compreende uma abordagem inerente ao levantamento de conceitos inerentes ao domínio da Lexicologia e da Lexicografia, necessários para sustentação teórica e compreensão do uso terminológico ao longo do trabalho em si.

O segundo capítulo apresenta algumas considerações sobre a situação linguística e o ensino da Língua Portuguesa em Angola, com especial incidência no Lubango.

Neste capítulo, destaque-se a abordagem feita à classificação e caracterização das línguas bantu, grande grupo de línguas em contacto com a Língua Portuguesa. Destaque-se ainda o levantamento feito sobre as dificuldades no ensino da Língua Portuguesa em Angola, especialmente os dados recolhidos na Escola 27 de Março do Lubango, onde se desenvolveu o estudo empírico. Refira-se também a análise feita aos manuais de leitura. E, por fim, referiu-se ainda o perfil do professor de Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo resume-se à apresentação do estudo e reflecte o trabalho empírico que foi desenvolvido. Destaque-se aqui a metodologia de trabalho, a população-alvo, os instrumentos de recolha de dados, a descrição do perfil linguístico dos sujeitos envolvidos directamente no estudo e a leitura dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos construídos.

Por fim, o quarto capítulo que inclui a proposta metodológica para o desenvolvimento da competência vocabular do aluno. Deste capítulo, consta a fundamentação do referido plano de acção educativa, sua importância e resultados esperados, bem como o quadro de actividades implementadas.

CAPÍTULO I: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

«O ensino em Angola é, ainda, um assunto que carece de muito trabalho, sobretudo de investigação científica que vise, por um lado, adaptar os conhecimentos científicos [...] «importados» à realidade do País e, por outro lado, encontrar caminhos para a resolução de problemas bastante particulares» (cf. Undolo, 2008: 2).

Há uns anos para cá, vimos reflectindo sobre a situação do ensino da Língua Portuguesa em Angola, particularmente no Lubango¹. A nossa prática pedagógica conduz-nos a determinadas reflexões sobre usos linguísticos que se opõem àqueles que são consagrados como modelares: os da variante padrão. Quer dizer, os usos linguísticos consagrados como modelares em Angola compreendem a variante do português padrão europeu (PPE) (cf. Teyssier, 1993; Constituição da República de Angola, Art. 19.º, 2010). Neste sentido, o português é a língua da Administração Pública, dos órgãos de Comunicação Social, do ensino, da literatura e de distintos sectores artísticos ou culturais do país. Quanto ao ensino, é importante referir que o português não é apenas a língua-veículo do ensino em Angola, mas também constitui uma disciplina escolar, quer no ensino primário e secundário, quer no ensino universitário.

Face à realidade linguística do país, marcada por um plurilinguismo acentuado, a transformação de uma língua não só é inevitável, como também é dificilmente previsível. Novos usos linguísticos vão-se tornando comuns ou populares. Contudo, verificamos que parte de tais novos usos não é teoricamente aceite em determinados contextos formais de comunicação como, por exemplo, no contexto pedagógico. Daí a necessidade que o falante deve ter em distinguir aquilo que é do fórum popular daquilo que é do fórum padrão.

¹ cidade capital da Província da Huíla, actual segundo maior centro demográfico do país

No quadro do presente estudo, o foco da questão que levantamos situa a investigação no domínio do Léxico. Neste domínio, verificamos, através da observação que vimos fazendo aos discursos dos nossos alunos, em contexto pedagógico, frequentes casos de utilização de neologismos (empréstimos, morfológicos e semânticos), além de uma notável pobreza vocabular.

Lembrando Marite & Ferro (2003: 111), «É tradicionalmente aceito que um dos objectivos do ensino de Português é ampliar o vocabulário usual do aluno».

Uma parte significativa da escolaridade do aluno é conseguida por via do seu capital lexical e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar em várias unidades curriculares depende da compreensão do léxico. Doutro modo, a leitura, meio pelo qual se acede à informação, directa ou indirectamente, em qualquer unidade curricular, torna-se uma actividade enfadonha. Aliás, de acordo com Duarte (2008: 5), crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que lêem, pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim, lêem cada vez menos e, portanto, não ampliam o seu respectivo capital lexical. Esta situação constitui-se como grande problema no desempenho dos alunos durante a sua escolaridade. As insuficiências no domínio da escrita surgem, deste modo, como uma consequência das dificuldades de leitura e, em muitos casos, da abominação pela leitura.

Duarte (*ibid.*, p. 16) aborda que crianças que desenvolvem cedo hábitos consistentes de leitura possuem capitais lexicais ricos, mesmo que não tenham sido expostas a ensino explícito do significado de palavras.

Para que a leitura potencie ao máximo o enriquecimento do capital lexical dos alunos, convém que eles leiam tanto textos simples, que não lhes coloquem problemas de compreensão, como textos mais complexos, que constituam desafios quer do ponto de vista da complexidade estrutural, quer do ponto de vista do vocabulário (cf. Duarte, *ibid.*). Contudo, constatamos que o

problema é ainda maior na medida em que são poucos os incentivos para a aquisição do hábito ou gosto pela leitura.

Os manuais de leitura, cujo uso se impõe nas aulas de Língua Portuguesa, ainda se apresentam como um meio didáctico carente de actividades que constituam bons incentivos e oportunidades de aprendizagem ou aperfeiçoamento da competência da leitura, posto que, procurando assegurar a promoção de um progressivo grau do desenvolvimento cognitivo, de conhecimento de vocabulário novo por parte dos alunos, ainda necessitam de aumentar o grau de exigência de operações mentais de um nível de complexidade significativo aos alunos, evitando, na medida do possível, operações quase exclusivamente incidentes na identificação ou reprodução mecânica simplesmente da informação veiculada nos textos. Torna-se, pois, necessário encontrar métodos que coloquem os alunos numa posição operativa de tal forma que sejam levados a reflexões sobre factos e/ou consequências de atitudes, sobre moralidade, relação de situações, pontos de vista, o que, por tudo isso, lhes garante a compreensão, a avaliação pessoal, a mudança de conduta, a transformação, a construção e/ou reconstrução da informação com base na sua imaginação e na necessidade que vão tendo de identificar unidades lexicais que representem o seu pensamento, a sua imaginação, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência de escrita.

Na situação difícil em que se encontram os nossos alunos, torna-se necessário que, para o enriquecimento do seu capital lexical, eles sejam expostos a textos orais que exibam a complexidade sintáctica e a riqueza vocabular típica do português escrito, principalmente, em contexto pedagógico. Acrescente-se, no país, o avanço lento na produção de manuais de exercícios relativamente ao vocabulário.

Deste modo, no intuito de contribuir para a mitigação da situação dos nossos alunos, cuidamos de identificar uma resposta à pergunta que a seguir formulamos:

- *Que actividades metodológicas desenvolver para o enriquecimento do léxico individual (ou seja, vocabulário) do aluno;*
- *Que actividades implementar para a consciencialização do aluno relativamente à distinção e uso em contexto do léxico característico do discurso coloquial?*

1.1. Justificação da Escolha do Domínio

O termo *léxico* é uma unidade polissémica. Por isso, não está livre de ambiguidades na medida em que a sua precisão torna extremamente indispensável o contexto. Note-se, portanto, que é sempre uma matéria inerente à língua. Lembre-se Vilela (1979) segundo o qual o léxico duma língua poder-se-á entender como sendo o *dicionário* no duplo sentido de conjunto de palavras dessa língua e a sua inventariação.

Por léxico também se poderá entender como sendo a competência lexical do falante/ouvinte e o conjunto de unidades linguísticas básicas como, por exemplo, morfemas lexicais e morfemas gramaticais.

Servimo-nos destes dois últimos termos conforme abordagem apresentada por Cunha & Cintra (1984: 76-77). Segundo estes autores, os morfemas lexicais têm significação externa, porque são elementos referentes a factos do mundo extralinguístico, aos símbolos básicos de tudo o que os falantes distinguem na realidade objectiva ou subjectiva como, por exemplo, os morfemas *casa* e *carro*. Contudo, a significação dos morfemas gramaticais é interna, pois deriva das relações e categorias levadas em conta pela língua. Assim, nas unidades lexicais que se seguem, os morfemas gramaticais apresentam-se em negrito: *casas* e *carrinho*.

Rosengren (1979) refere que não é, porém, um conjunto bem delimitado de lexemas ou morfemas, mas consiste numa série de léxicos dispostos em volta de um núcleo comum.

A situação actual do português em Angola dá a conhecer particularidades linguísticas bastantes evidentes, com reflexos, muitas vezes negativos, no ensino desta língua. Neste caso, é de interferências linguísticas de que se fala, e tem sido responsável por este fenómeno linguístico o contacto inevitável que esta língua românica tem com várias línguas autóctones, pertencentes ao grupo de línguas *bantu*, na sua maioria, designadamente o umbundu, kimbundu, kikongo, ngagela, cokwe, oxihalelo, olunyaneka, oxindonga, oxikwanyama, etc. E têm uma localização territorial pouco limitada e definida nos dias de hoje. É conhecida a discordância entre estudiosos, políticos, professores, estudantes e não só, sobre a situação linguística do país. Dos estudos científicos a que tivemos acesso destaca-se o de Lusakalalu (2005: 9), segundo o qual

«Num trabalho publicado em 1994, a linguista alemã Huth afirma que existem em Angola 64 línguas. Esta contagem contrasta significativamente com uma outra, apresentada pelo linguista angolano Kukanda, segundo o qual Angola conta com 9 línguas bantu. Para se chegar a mais de sessenta línguas, Angola teria de ter mais de cinquenta línguas não-bantu [...]. A margem de erro entre os dois linguistas não se consegue conciliar e Angola não é o único país plurilingue cujo número de línguas continua incerto: prova de que ou não sabemos o que é uma língua, ou não sabemos contar».

Deste modo, em contacto com as línguas *bantu* está o português, língua românica, implantada durante a colonização portuguesa em Angola e, actualmente, a mais difundida no território nacional. Tem um carácter multifuncional, quer dizer, é utilizada como língua de comunicação intra e internacional. Por tudo isto, é a língua veicular, quer dizer, «face ao plurilinguismo existente no país, ela é capaz de permitir e facilitar a comunicação entre todas as áreas culturais da Nação e desta com o exterior» (Mbinda, s/d, *apud* Carrasco, 1988: 65).

Reitere-se que do contacto que as línguas bantu têm com o português e vice-versa, são inevitáveis não apenas casos de influências positivas do português nas línguas bantu e das línguas bantu no português, mas também casos de influências negativas, isto é, interferências linguísticas das línguas bantu no português e vice-versa. Tanto as influências positivas, quanto as influências negativas (interferências) residem no plano fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, lexical, semântico e, inclusive, retórico.

O português, não sendo ainda a língua materna de todos os Angolanos, embora não seja ilusório repensar que o rumo desta língua aponta para tal facto um dia, é a língua segunda de muitos angolanos, entre jovens e adultos. Consequentemente, a aprendizagem do português confronta-se, no seu processo, com fenómenos de interferência. Aqueles falantes que, porém, o têm como língua materna realizam propriedades linguísticas resultantes de fenómenos de interferência pelo contacto no seu meio social com falantes nativos de línguas *bantu*. Assim, não estaremos longe de uma língua que, na verdade, é a língua de uma comunidade, onde as interferências ou desvios são sentidos como construções ou realizações linguísticas naturais da comunidade.

No entanto, se tais usos linguísticos são normalizados sobretudo em contexto comunitário, não o é ainda em contexto pedagógico. Daí que seja necessário criar e desenvolver estratégias metodológicas que auxiliem a actividade do professor e do aluno respectivamente, no sentido de assegurar o papel da escola relativamente ao ensino da língua segundo o qual à escola cabe a sistematização da língua, ou seja, a sua aprendizagem formal, contribuindo para uma integração social que promova maior desempenho no exercício dos direitos e deveres de cidadania por parte do indivíduo. Por outras palavras, isto não significa uma pretensão que concorra para combater o carácter mutável de uma língua viva, mas sim uma pretensão que acompanhe justamente essa evolução e que contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos cujo desempenho pode ser medido em qualquer situação de comunicação, face às suas necessidades comunicativas.

Apesar de considerarmos haver particularidades bastante evidentes noutros âmbitos da língua, nomeadamente fonológico, morfológico e sintáctico, é no léxico que nos situamos por ser neste âmbito que encontramos o que de muito mais particular existirá no português falado em Angola.

Sendo a língua um veículo de cultura, o léxico é essencialmente o reservatório da cultura de um povo. Vilela (1995: 13) confere que o léxico é a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de um povo. Lembrando Ullmann (1964: 508), uma língua é característica da mentalidade de um povo e indica o modo peculiar como esse povo tenta realizar o ideal da fala. Deste modo, ela é um factor da individualidade de qualquer povo. Reitere-se, que na nossa perspectiva, o léxico sobressai na medida em que comporta, integra e designa o mundo e a vivência de um povo, do Povo Angolano, particularmente. Tudo isto constitui razão especial para que as palavras sejam consideradas como unidades cruciais em qualquer língua (cf. Oliveira, 2005: 368)².

Lembre-se igualmente Benveniste (1974, *apud* Mendes, 2000: 21) segundo o qual

«A língua é (...) o espelho da sociedade que reflecte a estrutura social nas suas particularidades e variações e (...) é o índice por excelência das mudanças que se operam na sociedade (...) nesta expressão privilegiada da sociedade que se chama cultura».

Portanto, é por tudo isto que escolhemos o presente domínio. Em resumo, por um lado, porque constitui, dentro do conceito de língua definido por Benveniste (*op. cit.*), o maior reflexo da cultura de um povo e, por outro lado, pelo facto de a escola carecer de recursos metodológicos que auxiliem a actividade pedagógica no acompanhamento do evoluir da língua por oposição à norma recomendada para o ensino.

² Semântica, in *Organização à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Caminho Editorial, 2005.

1.2. Objectivo do Trabalho

No quadro deste estudo e atendendo ao problema identificado, pretendemos alcançar o seguinte o objectivo:

- Propor actividades metodológicas que visem, por um lado, a ampliação do léxico individual (ou seja, vocabulário) do aluno e, por outro lado, consciencializá-lo da necessidade de variação do vocabulário em função do contexto situacional de comunicação.

1.3. Delimitação do Domínio

No âmbito desta dissertação, domínio deve ser entendido como o termo que designa um ramo especializado de conhecimento. Na verdade, e de acordo com Correia (2009: 133), é na Lexicologia que se situa o estudo do léxico. Trata-se da

«disciplina linguística que estuda o léxico das línguas, em termos da sua constituição, estrutura (organização interna), modo de funcionamento, evolução e das relações que este estabelece com outras componentes da gramática. Da lexicologia faz parte, nomeadamente, o estudo das relações de diversos tipos que se estabelecem entre as unidades lexicais (formais, morfológicas, semântico-conceptuais, sintagmáticas e combinatórias), assim como da natureza mesma das unidades lexicais, da sua história, do seu processamento e da sua capacidade denominativa».

Acrescente-se Lino (1991 *apud* Mendes, 2000: 43) que define a Lexicologia como «o estudo científico do léxico, englobando diferentes teorias linguísticas e métodos que têm como consequência várias designações: descritiva, aplicada, histórica, estrutural, social (entre outras)» É neste quadro conceptual em que desenvolveremos o nosso trabalho.

1.4. Lexicologia, Léxico e Unidade Lexical

A Lexicologia é a ciência do léxico que tem por objecto de estudo o léxico; constitui-se como disciplina durante o período da Linguística Estrutural, a partir de 1920-1930.

A Linguística – estudo científico das línguas naturais – «surge como resultado de muitos estudos que se desenvolveram no princípio do século XIX, com o Romantismo alemão e com o interesse avivado pelo estudo das velhas civilizações, pelo conhecimento dos movimentos literários e das línguas da Índia antiga em especial do Sânscrito recém-descoberto» (cf. Carvalho, 1973: 5, *apud* Ngunga, 2004: 19-20). Diz-se que um estudo é científico quando se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos ou morais. Neste sentido, «científico» opõe-se a «prescritivo» porque no caso da Linguística, importa especialmente insistir no carácter científico e não prescritivo do estudo: como o objecto desta ciência constitui uma actividade humana, é grande a tentação de abandonar o domínio da observação imparcial para recomendar determinado comportamento, de deixar de notar o que realmente se diz para a recomendar o que deve dizer-se (Martinet, 1992: 11; Santos, 2011: 17).

No limiar do século passado, conheceu-se, entretanto, a afirmação da Linguística moderna, com a publicação póstuma, em 1916, do trabalho de Ferdinand de Saussure intitulado *Cours de Linguistique Générale* (cf. Mounin, 1997).

A Lexicologia é, pois, um dos ramos da Linguística que, pela sua especificidade e extensão, constitui uma disciplina autónoma. Ou seja, as regras que dizem respeito às unidades lexicais estudam-se na Lexicologia, que se constituiu, enquanto ciência, depois da Linguística Estrutural. É o ramo da Linguística que tem por objecto de estudo o *léxico*, nas suas diferentes estruturas; estuda todos os aspectos relacionados com as unidades de primeira articulação, ou seja, as unidades dotadas de duas faces: significante e significado. Ao constituir-se como uma disciplina autónoma, abrange domínios como os fenómenos de criação lexical (lexicogénese), importação e formação de unidades lexicais, a etimologia, a estatística lexical, e relaciona-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em especial com a

semântica; descreve os campos lexicais e determina as relações entre unidades lexicais (Chicuna, *ibid.*, p. 35).

Ressalte-se que a[-s] definição[-ões] do domínio científico do léxico não é [são] alheia[-s] a diferentes teorias linguísticas e métodos que têm como consequência várias designações: descritiva, aplicada, histórica, estrutura, etc. (cf. Lino, 1991: 201).

Segundo Cabré (1993), uma língua não pode existir, como é óbvio, sem as unidades de referência à realidade, que são as unidades lexicais. Ora, é à Lexicologia, reitere-se, que cabe o estudo destas unidades.

Galisson & Coste (1983) definem unidade lexical como sendo a «unidade que diz respeito ao nível de análise relativo ao léxico. O termo unidade lexical pode recobrir várias realidades: o lexema (unidade da língua), o vocábulo (unidade do discurso ou da *parole*), a lexia, a unidade lexicográfica, a palavra.

No trabalho, entenda-se sempre por léxico como o «conjunto virtual das unidades lexicais [...] que fazem parte de uma determinada língua» (cf. Correia, 2009: 132). Do mesmo modo define Rey-debove, Josette (*apud* Mendes, 2000: 45) segundo o qual o léxico é o «conjunto de palavras de uma língua, isto é, o conjunto das unidades codificadas como significantes livres mínimas (Bloomfield, 1926), que servem de integrantes à frase» (Benveniste, 1966, p. 119-131).

Assim, esta dissertação tem como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola e visa uma intervenção metodológica respeitante ao enriquecimento do vocabulário dos alunos. Pretende-se que tal enriquecimento seja conseguido sob duas perspectivas: uma perspectiva no que diz respeito ao aumento do capital lexical do aluno; e outra perspectiva, no que diz respeito à competência linguística/lexical face a diferentes contextos situacionais de comunicação: o familiar e o popular, caracterizados pelo uso frequente de neologismos.

Fazendo uma pequena incursão histórica sobre o léxico português, damos conta de que, segundo Pessoa (2000: 110) e Azeredo (2008: 394), o léxico português consiste na união de três grandes grupos de formas: (i) as unidades lexicais herdadas do latim, (ii) as unidades lexicais provenientes de outras línguas antigas e modernas e (iii) as unidades lexicais formadas com os recursos morfológicos produtivos da língua em cada fase da sua existência.

No âmbito do nosso trabalho, exploramos os dois últimos grandes grupos, sem considerar as línguas antigas, posto que não são evidentes no contexto geo-linguístico angolano.

Quanto à unidade básica do léxico, encontramos vários termos para designar o respectivo conceito genérico. Assim, segundo Vilela (1979: 15), verificamos a existência dos seguintes termos:

«Palavra, palavra léxica, palavra semântica, palavra derivada, palavra composta, sintagmema, sintagma, sintagma fixo, expressão idiomática, morfema, morfema livre e morfema preso, entrada lexical, item lexical, lexema, monema, semema, arquilexema e arquisemema, etc., são alguns dos muitos termos usados para designar as unidades do léxico duma língua, no seu aspecto-expressão, ou conteúdo e expressão separadamente».

No quadro deste trabalho, consideramos unidade lexical como sendo uma unidade de significação. Não se confunde com uma “forma” – termo que engloba a palavra gráfica e os sinais de pontuação, datas, etc.

A unidade lexical é a unidade que diz respeito ao nível de análise relativo ao léxico. No domínio da língua, plano teórico, a componente lexical é o léxico, e a unidade lexical compreende o lexema. Entendemos por lexema a unidade mínima distintiva do sistema semântico de uma língua que reúne todas as flexões de uma mesma palavra. Tais flexões são comumente vistas como palavras diferentes. O lexema é uma unidade abstracta. Para Martinet, os lexemas são monemas lexicais que pertencem a inventários ilimitados, por oposição aos monemas gramaticais ou morfemas (cf. Xavier & Mateus, 1992).

No domínio do discurso, plano da actualização da língua, a componente vocabular é designada vocabulário e a unidade lexical é designada vocábulo.

Neste estudo, o nosso foco incide no discurso do aluno, com intuito de o enriquecer, propondo estratégias que concorram para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola.

1.4.1. Léxico e vocabulário

De acordo com Vilela (1995: 13), distinguimos vocabulário e léxico: o vocabulário é subdivisão do léxico como, por exemplo, o léxico de um autor, o léxico de um texto, o léxico de uma área do saber.

Ao distinguir-se vocabulário e léxico, não se trata tanto de uma diferenciação entre “parte” e “todo”, pois:

- o léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais de uma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística;
- o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.

1.4.1.1. Vocábulo, termo e palavra

Ainda segundo Vilela (1995: 14), *vocábulo* (ou forma de palavra) designa a palavra que ocorre na frase.

De acordo com Costa & Silva (2006: 8), «Um *termo* é a designação verbal de um *conceito* num domínio específico e, teoricamente, é comum aos indivíduos que constituem uma comunidade de comunicação especializada». Lembre-se Cabré (1999: 135), Lino (*ibid.*) e Costa (2001: 203) segundo as quais não existe um domínio específico do conhecimento ou uma classe profissional

que não disponha de termos próprios no seu seio e no desempenho das suas actividades.

O termo *palavra* (ou *lexema*) designa a palavra que aparece como entrada do dicionário (Vilela, *ibid.*).

As definições que apresentamos para cada um desses três conceitos (vocábulo, termo e palavra) não são de aceitação muito pacífica entre os autores. Contudo, neste trabalho, assumimos a definição que apresentamos do conceito de unidade lexical, sendo que consideramos tratar-se de um conceito genérico

1.5. Competência lexical

O conceito de competência lexical constitui uma unidade do conceito de competência linguística – aquilo que para Chomsky (1965 *apud* Fonseca e Fonseca, 1977: 53) é o conhecimento que o sujeito possui da língua. Nesta perspectiva, se «A língua é um instrumento para distinguir coisas e para comunicar sobre as coisas» (cf. Vilela, 1979: 16), então a Lexicologia, dentro desta ordem de ideias, é a confirmação destas palavras de Vilela. Trata-se, por isso, da unidade da língua que estabelece a relação entre a componente linguística e a componente extralinguística, necessária para a designação e expressão verbal do pensamento. Assim, a competência lexical deverá abranger não apenas a aquisição de uma lista significativa de palavras por parte do sujeito falante, mas principalmente o conhecimento e a capacidade que este sujeito deve ter para as relacionar, bem como para analisar a sua estrutura interna.

Azeredo (*ibid.*, p. 397) refere ainda que o nosso conhecimento da estruturação formal do léxico comporta vários níveis de complexidade, destacando-se dois mecanismos que fazem parte da competência lexical, que são: (i) regras de análise estrutural (necessárias para reconhecer os morfemas, especialmente nos casos de grau baixo de transparência, e interpretar a contribuição desses morfemas para o significado da unidade lexical), e (ii) regras de formação de palavras (necessárias para explicar a produção e a compreensão e palavras novas).

No entanto, Vilela (*ibid.* p. 9) refere que

«a competência lexical não se resume apenas no conhecimento da lista de entradas lexicais e no sistema de regras; ela inclui também o conhecimento de restrições ao uso de regras, restrições que decorrem, pelo menos parcialmente, da lista de itens lexicais e suas inter-relações».

Quanto a este assunto, verificamos que os alunos geralmente, em contexto pedagógico, não distinguem entre usos linguísticos que são pertencentes à estrutura e funcionamento do português recomendado para o ensino (ou português ideal) e usos linguísticos que são pertencentes à estrutura e funcionamento do português comunitário (ou português real).

Perspectivando o estudo desta realidade, cuidamos apenas de abordar e observar a situação do léxico na língua do discurso pedagógico. Os usos linguísticos pertencentes ao português real, no domínio do seu léxico, constituem um fenómeno justificável pela vigência das línguas vivas, já que o seu carácter mutável é incontornável. E quanto a isto, podem ser vários os factores responsáveis pelo surgimento de novas estruturas ou unidades lexicais: factores internos (resultantes da própria estrutura da língua) e factores externos (resultantes de contactos com outras línguas, bem como os factores geográficos, sociais e mesmo individuais). Lembrando Mota (s/d)³, a língua acompanha as transformações ocorridas no seio de uma sociedade, renovando-se constantemente. O conjunto de unidades lexicais de qualquer língua viva reflecte o processo evolutivo da comunidade que dela faz uso; por isso, são inseridos termos gerados pela necessidade de nomear novas criações, novos conceitos, novas tendências. Os domínios da ciência e da tecnologia constituem, nos dias actuais, um campo profícuo para a criação de novas unidades lexicais, o que leva à ampliação do léxico não só no âmbito das línguas de especialidade, mas também na esfera da língua corrente.

A criação de uma unidade lexical constitui, segundo Carvalho (1984: 9 *apud* Mota, *ibdi.*), a imposição de um conceito (de uma ideia). A atitude criativa

³ <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc045.htm> (acedido a 14 de Março de 2012)

representa antes um acto social que um acto linguístico. É uma forma de impor à comunidade uma visão de mundo. Assim, os neologismos, além de evidenciarem a criatividade do falante, estão profundamente ligados às modificações do mundo exterior e às diversas áreas do conhecimento humano.

Em contexto pedagógico, frequentemente, a fronteira entre o léxico da língua padrão (a mesma para Portugal e os demais países da CPLP, exceptuando o Brasil) e o léxico da língua popular de Angola é bastante ténue. Ora, quando assim é, os reflexos no ensino não podem ser suficientemente positivos, o que, em muitos casos, justifica ao insucesso escolar dos alunos.

1.6. Neologia

Tal como já referimos atrás, qualquer língua em uso se modifica constantemente. Segundo Charles Bally, «as línguas mudam sem cessar e não podem funcionar senão não mudando» (*apud* Coseriu, 1979: 15 *apud* Clare, 2004⁴). E em relação ao seu léxico, Duarte (2008: 83) atesta que cada comunidade linguística consome, transforma e cria palavras, pelo que o léxico de cada língua, longe de constituir um fundo estático, pode antes ser concebido como uma base de dados em actualização permanente. Já Oliveira & Sardinha (2006: 131) referiam que esse conjunto que é o léxico é caracteristicamente ilimitado e aberto, pois surgem constantemente novas unidades lexicais, quer nascidas do mesmo léxico, quer importadas e adaptadas à língua. Aliás, Vilela (1995:16) havia verificado que o léxico de uma língua, sem ser uma manta de retalhos, não é um todo homogéneo, constitui o que costumamos designar por diassistema: as palavras de todos os dias convivem com as palavras dos especialistas, as palavras da língua falada vivem lado a lado com as palavras da língua escrita, as palavras velhas, coabitam com arcaísmos e neologismos. Ora, ao conjunto dos processos de renovação ou enriquecimento lexical de uma língua dá-se o nome de neologia.

⁴ <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/27.htm> (acedido a 12 de Março de 2012)

Por outro lado, a neologia é um dos ramos da Lexicologia que se ocupa da criatividade lexical. Segundo Dubois *et alli.* (1973: 430 *apud* Chicuna, 2009), é o processo de formação de novas unidades lexicais. Lino *et al.* (1991: 219) definem a neologia «como o processo de formação de novas unidades lexicais ou adopção de algumas que já existem, para designar novas realidades. O elemento criado, lexical ou semântico, chama-se neologismo», ou seja, as formas e acepções criadas ou absorvidas pelo seu léxico (cf. Azeredo, *ibid.*, p. 399).

Ainda Lino *et alli.* (2007: 2), em relação à língua portuguesa nos PALOPs⁵, sublinha que a «neologia, a variação lexical e terminológica [...], merecem uma observação urgente, uma vez que a Língua Portuguesa não cessa de evoluir em contacto com as línguas e as culturas, no espaço da lusofonia».

Por neologia entende-se ainda o processo de adopção de uma unidade lexical proveniente de um outro sistema linguístico⁶. Para este caso, o elemento adoptado é designado por *empréstimo externo*, um tipo particular de neologismo; por oposição ao *empréstimo interno*, outro tipo particular de neologismo que ocorre quando a unidade lexical é proveniente dentro do mesmo sistema linguístico. Ou melhor, as novas unidades, integradas na língua, são neologismos internos quando criadas no âmbito de um mesmo sistema linguístico, e neologismos externos, quando provenientes de outras línguas.

Habitualmente, distinguem-se dois tipos de neologia: (i) neologia de forma (ou neologia formal) e (ii) neologia de sentido (ou neologia semântica).

A neologia de forma consiste na criação de unidades lexicais. Em cada língua, existem numerosos processos que permitem a neologia de forma, tais como: composição, derivação, truncação, abreviaturas, siglas e acrónimos.

A neologia semântica (ou *neologia de sentido*) consiste na utilização de um significante já existente na língua com uma nova acepção. Para Dubois (1973: 430), a *neologia semântica* é o processo de criação de unidades lexicais

⁵ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

⁶ Entenda-se por *sistema linguístico* na acepção de língua.

que consiste em empregar um significante, atribuindo-lhe um conteúdo que não tinha anteriormente, quer esse conteúdo seja conceptualmente novo, quer tenha sido até então expresso por um outro significante.

1.6.1. Neologismos e tipos de neologismos

Geralmente o neologismo é um fenómeno linguístico, que consiste na criação de uma palavra ou expressão nova. São criados a partir de processos que já existem na língua: justaposição, prefixação, aglutinação, e sufixação. Podemos dizer que é toda palavra que não existia e passou a existir, independente do tempo de vida e de como surgiu.

Segundo Chicuna (2010: 47),

O *neologismo* é a nova unidade lexical criada numa determinada língua, ou a acepção nova de uma unidade lexical já existente na língua. Por *neologismo* entende-se ainda a unidade lexical que, proveniente de uma língua estrangeira, é adoptada por outra língua (Xavier e Mateus, 1992: 261-262). Para Lapa, os neologismos são unidades lexicais novas, mas formadas dentro dos processos usuais (...), ou unidades lexicais já existentes, mas às quais se dá novo sentido. (Cf. Lapa, 1984: 53).

Velame (2008:33) define este conceito, seguindo as mesmas perspectivas dos autores acima indicados; entretanto, acrescenta na sua definição o facto de que a origem de um neologismo «pode ser um comportamento espontâneo do próprio ser humano ou meramente artificial para fins pejorativos».

Alves (2004 *apud* Velame, *ibid.*) apresenta uma série de tipos de neologismos nomeadamente fonológicos, sintáticos, semânticos, por conversão ou derivação imprópria, por empréstimo, além de outros processos. Todavia, segundo Mota (*ibid.*),

«Costuma-se distinguir dois tipos de neologismos: o conceptual (ou semântico) e o formal (Basílio (1979), Alves (1990), Rocha (1998), Biderman (2001), entre outros). O neologismo conceptual consiste em uma aceção nova, agregada ao campo semasiológico de um significante qualquer. Essa atribuição de significados a uma base formal, transformando-a em novo item lexical, deve-se a processos de expansão ou especialização de sentido, como a metáfora e a metonímia.

[...] O neologismo formal consiste em uma palavra nova introduzida no idioma, seja um termo vernáculo – isto é, resultante de mecanismos endógenos – ou proveniente de outro sistema lingüístico, nesse caso denominado empréstimo».

Na mesma perspectiva alinha Chicuna (*ibid.*, p. 47) segundo o qual

«Existem dois grandes tipos de neologismos que englobam outros subtipos: neologismo de forma e neologismo de sentido (ou neologismo semântico). O neologismo de forma é a nova unidade lexical criada ou importada de uma outra língua. O neologismo semântico (ou neologismo de sentido) é a nova unidade lexical criada numa língua com nova aceção».

Ora, é com esta classificação tipológica de neologismos com que ficamos e da qual nos serviremos para tratamento dos dados que serão recolhidos e, seguidamente, sistematizados.

Os neologismos formais classificam-se em dois grupos:

- neologismos formais internos ou empréstimos naturalizados: ocorrências lingüísticas que pertencem a outros sistemas lingüísticos e que são integrados num sistema lingüístico diferente. Numa primeira fase, estes fenómenos lingüísticos correspondem a um neologismo, posto que são unidades lexicais novas que podem sofrer uma adaptação ortográfica, fonológica, morfológica, entre outras, na língua de chegada.

- neologismos formais externos ou empréstimos externos (ou ainda, estrangeirismos): ocorrência linguística que se dá quando uma unidade lexical de um determinado sistema linguístico passa para um outro sistema linguístico sem que essa mesma unidade lexical tenha sofrido adaptação ortográfica, fonológica, morfológica, entre outras, na língua de chegada.

Para o enriquecimento do léxico, a língua recorre, reitere-se, a processos neológicos como a derivação, composição, truncamento, abreviatura, sigla e acrónimo, amálgamas e hibridismo.

Quanto à derivação, os neologismos podem ser: neologismos nominais, neologismos adjectivais e neologismos verbais. Os neologismos nominais são formados mediante os sufixos: *-eiro*, *-ção*, *-ismo*, *-ista*, *-mento*, *-idade*, ou pela mudança da categoria gramatical. Os neologismos adjectivais são constituídos por meio de sufixos: *-mente*, *-ado*, *oso* e de prefixo: *des-*. Os neologismos verbais são criados mediante prefixos: *ar-*, *des-*, *re-*. Há também neologismos constituídos por meio de prefixação e sufixação, dando origem às unidades lexicais parassintéticas.

As operações de sufixação podem ou não introduzir alteração categorial. Assim, estas operações classificam-se em dois tipos: sufixação isocategorial e sufixação heterocategorial. (cf. Rio-Torto, 1999: 88). A sufixação isocategorial acontece quando a base e o produto têm a mesma categoria gramatical. A sufixação heterocategorial é aquela em que o produto apresenta categoria gramatical diferente da base.

A composição é o processo que consiste na concatenação de pelo menos duas bases lexicais, cada uma das quais pode ser mais ou menos autónoma. A composição pode ser por justaposição ou por aglutinação. Ao contrário da derivação, que implica a existência de uma base, a composição (Rio-Torto, 1999: 93) distingue-se pelo facto de envolver pelo menos duas bases, autónomas ou não, tendo cada uma capacidade referencial.

Um outro processo de formação de palavras é a *abreviatura*. Segundo Bechara (1999:371), «a abreviação consiste no emprego de uma parte da palavra pelo todo». Para o autor, a abreviação é comum no registo coloquial e também no registo cuidado, por brevidade de expressão. É mais um processo de formação de palavras porque constitui novas palavras, renovando o léxico. Algumas formas são tratadas de modo especial nos dicionários conforme sofram ou não variação de significado.

Formalmente, tais abreviaturas, indicadas somente com as iniciais, são marcadas com ponto ao qual se dá o nome de ponto de abreviatura. Tome-se como exemplo as formas *Dr. (doutor)*, *Sr. (senhor)*, *séc. (de “século”)*, *ex. (de “exemplo”)*, etc.

Outro processo neológico é a truncação (ou truncamento) que consiste na supressão final de uma unidade lexical (cf. Pessoa, *ibid.*, p. 111). Essa supressão pode dar-se de duas maneiras: estrutural e não-estrutural. No primeiro caso, regista-se a supressão de um elemento estrutural da unidade lexical, ou seja, elimina-se um sufixo ou uma das bases de uma unidade lexical complexa. No segundo caso, a supressão ocorre aleatoriamente, sem ter em conta a estrutura da base. Suprime-se uma parte da unidade lexical. Segundo Bauer (*apud* Rocha, 1983:233 *apud* Pessoa, *ibid.*), «frequentemente o truncamento resulta numa mudança de nível estilístico», ou seja, está relacionado com a linguagem coloquial (giriática) ou não coloquial. Na truncação não há mudança de classe e, geralmente, ela aplica-se a bases substantivadas.

Acrescente-se que com o resultado do truncamento, formalmente, constitui-se uma nova unidade lexical, embora se possa manter o seu significado. Neste sentido, uma parte da unidade lexical passa a ser usada pelo todo. Tome-se como exemplo os seguintes casos: *foto* (de fotografia), *expo* (de exposição), *Euro* (de Europa ou europeu), *metro* (de metropolitano).

Para além disso, existem também as siglas e os acrónimos, elementos que participam no enriquecimento do léxico de cada língua. A siglação (Rio-Torto, 1999: 97) é um processo que consiste em representar através de uma sigla sequências linguísticas mais extensas. A sigla é uma representação abreviada de entidades, sistemas, etc., com ou sem ponto. Note-se que o nome de siglas consiste em que estas se reduzem somente às iniciais de um conjunto de palavras (ex.: CPLP, RTP, TVI, R.D.C.). Aliás, para Teresa Lino *et alii* (1991), a sigla é um termo complexo abreviado ou nome formado a partir das letras iniciais dos seus elementos. E segundo Dubois *et alii* (1973), é a letra inicial ou grupo de letras iniciais que constituem a abreviatura de certas unidades lexicais que designam organismos, partidos políticos, associações, clubes desportivos, etc.

Por um lado existem siglas que se lêem letra a letra como, por exemplo, B.N.A. (bê. êne. á = Banco Nacional de Angola). E, por outro lado, existem siglas que se pronunciam silabicamente como, por exemplo, U.N.T.A. (unta = União Nacional dos Trabalhadores Angolanos). E é neste segundo caso do qual, normalmente, originam unidades lexicais novas. É precisamente neste caso que alguns autores consideram como sendo acrónimos.

O acrónimo é uma nova unidade lexical formada a partir de uma ou mais letras das unidades lexicais que formam uma denominação e cuja pronúncia é silábica, ao contrário das siglas, que se pronunciam letra a letra. O acrónimo também é definido como um termo complexo abreviado, formado de letras ou grupos de letras de um termo e cuja pronúncia é exclusivamente silábica. O Português atesta, entre outros, os seguintes acrónimos: SIC, TAAG, OTAN, USA, PALOP, IILP.

As amálgamas são novas unidades lexicais que resultam do cruzamento de duas ou mais, reunindo numa única unidade lexical alguns segmentos dessas unidades lexicais originárias. Por exemplo, *portunhol* (português+espanhol), *diciopédia* (dicionário enciclopédico), *franglês* (francês+inglês), *informática* (informação automática), *afroamericano* (africano+americano).

Outro processo neológico é o hibridismo, fenómeno que combina elementos com proveniência de línguas diferentes. As formas híbridas são unidades lexicais compostas por elementos provenientes de línguas diferentes. Por isso, híbridos são lexias complexas formadas por elementos de línguas diferentes.

Os oneónimos não ficam de fora do quadro dos processos de formação de novas unidades lexicais. Segundo Azeredo (*ibid.*, p. 404), chama-se oneonímia a criação de novas unidades lexicais referentes a marcas industriais ou artigos comerciais. Muitos dessas unidades estruturam-se como unidades complexas ou derivadas, guardando, assim, uma relação morfo-semântica entre o nome ou marca do produto e as suas aplicações ou área de actividade. Tome-se como exemplo os casos de *bica* (significando o produto ‘café’ ao invés da máquina), etc.

1.6.2. Polissemia, metáfora e metonímia

No quadro dos processos de formação de unidades lexicais novas, é importante abordar a polissemia, a metáfora e a metonímia como sendo fenómenos linguísticos próprios do tipo de neologismo semântico.

Clare (*ibid.*) destaca principalmente a metáfora e a metonímia como processos de ampliação léxica. No entanto, em relação à metáfora, adverte que nem todas as metáforas que surgem como inovação lexical são adoptadas e passam a fazer parte do sistema lexical. É o que acontece, por exemplo, com a gíria, que tem vida efémera. Por outro lado, quando são adoptadas, passam por um processo de “desmetaforização”.

A polissemia é uma característica comum em todas as línguas. Ou ainda, é uma característica própria de unidades lexicais que possuem múltiplos significados relacionados entre si e só o contexto permite identificá-los. Ou seja, assiste-se à extensão do significado de uma unidade lexical face à variação de contextos.

Segundo Sandra (2002:11), as unidades lexicais relacionam-se com outras unidades lexicais de diversas maneiras, tornando-se necessário seleccionar e isolar cada uma dessas relações para que sejam apropriadamente analisadas. A sinonímia e a polissemia são, provavelmente, as relações mais produtivas de qualquer língua e resultam em certa medida de uma das propriedades de todas as línguas naturais: a sua criatividade.

Para além de produzirem enunciados até então nunca antes produzidos, os falantes também fazem novos usos das unidades lexicais, principalmente através de processos metafóricos e metonímicos. No entanto, esses novos usos não são criados arbitrariamente. No seu uso criativo de novos significados os falantes observam as regras e as relações utilizadas na geração de significados conhecidos, gerando, por sua vez, significados desconhecidos mas, contudo, possíveis. Deste modo, o uso criativo que os falantes fazem da língua não produz qualquer impedimento à compreensão de novos significados.

De certo modo, o conceito de polissemia pode confundir-se com o de homonímia, considerando o estreitamento que existe entre ambos os fenómenos linguísticos. Entretanto, é importante sublinhar que, tendo em conta um pressuposto tradicional, a distinção entre polissemia e homonímia é baseada num critério diacrónico a partir do qual são consideradas unidades lexicais homónimas aquelas cujos significados resultem de étimos diferentes, tornados homógrafos e homófonos (cf. Oliveira & Sardinha, *ibid.*, p. 136), através da aplicação de vários processos linguísticos ao longo dos anos. Por outro lado, a polissemia e a homonímia distinguem-se usualmente com base em critérios semânticos sincrónicos, nomeadamente na existência ou não de uma relação entre os vários significados do item em questão (cf. Sandra, *ibid.* p. 20). Florido & Silva (1987:76) atestavam que «Entre os significados de uma palavra polissémica há sempre uma *zona comum* que está presente em cada um dos sentidos que a palavra pode tomar».

Portanto, nas palavras de Sandra (*ibid.*, p. 20), constatamos que, por um lado, um item lexical é considerado polissémico se os diferentes significados que comporta estiverem semanticamente relacionados. E, por outro lado, a homonímia ocorre quando a uma mesma forma estão associados acidentalmente significados distintos e não relacionados. Do mesmo modo, já dizia Correia (2000) que as unidades lexicais homónimas apresentam a mesma forma (fonética e gráfica), assumindo significados diferentes não relacionáveis entre si; as unidades lexicais polissémicas apresentam vários significados, sendo possível estabelecer uma relação entre esses vários significados.

Note-se que a aquisição de novos significados que uma unidade lexical possa ter não traduz a perda do significado anterior. Teríamos, assim, esquematicamente, uma mudança que, ao invés de assumir o percurso $A > B$, consistiria em $A > A, B$. Diferentemente do que supostamente ocorre noutros níveis de análise, ao nível semântico, a inovação nunca é uma substituição ($A > B$), mas sim $A > A, B > B$, tal como ilustrado por Guilbert (1975, *apud* McMahon 1994: 177 *apud* Brocardo, s/d).

Relativamente ao termo *metáfora*, lembre-se Trevisan (2000 *apud* Tonietto, 2005:14), quando refere que, etimologicamente, este termo remonta aos étimos gregos «metha», que significa «mudança», e «phora», que significa «levar» ou «conduzir». Com efeito, literalmente o termo significa «conduzir à mudança», permitindo que se atribua ao termo *metáfora* significados de transposição, transferência ou translação. Neste sentido, pode-se dizer que, através da metáfora, uma palavra é transposta ou transferida de um campo semântico para outro, fazendo com que esta adquira um novo significado ou que seu significado seja modificado. É por tudo isto que enquadrámos no nosso estudo a metáfora como fenómeno linguístico que participa na renovação e enriquecimento do léxico de uma língua (cf. Dubois & cols, 1973/1998 *apud* Tonietto, *ibid.*).

A metáfora é um fenómeno linguístico que consiste na alteração do significado de uma unidade lexical, pelo acréscimo de um segundo significado, quando entre o significado de base e o acrescentado há uma relação de semelhança, de intersecção, isto é, quando apresentam traços semânticos comuns.

Com base no conceito tradicional e essencial para a compreensão do processo de significação da linguagem humana, a *metáfora* pode ser definida como uma *transferência* de significado que tem como base uma analogia: dois conceitos são relacionados por apresentarem, na concepção do falante, algum ponto em comum. A partir daí, amplia-se o campo de abrangência do vocábulo, instaurando-se a polissemia, essencial para que se realize qualquer processo de mudança, que exige variação e continuidade. Nesta perspectiva, deve-se ver que a metáfora é muito mais do que um artifício de estilo, na medida em que está intimamente ligada à fala humana.

Em termos cognitivos, os procedimentos analógicos apoiam-se em conceitos mais concretos e mais próximos da experiência do indivíduo. Dessa maneira, ele pode estender a sua compreensão para níveis mais complexos e abstractos de apreensão e conhecimento da realidade. Esse procedimento é altamente produtivo na ampliação e renovação do léxico de uma língua.

Relativamente à *metonímia*, o conceito mais comum de metonímia está relacionado com a ideia de um termo que é substituído por outro, estabelecendo uma associação por contiguidade. O tipo de metonímia mais conhecido é aquele em que a parte substitui o todo, também denominada sinédoque. Ou ainda, a metonímia ocorre quando uma expressão que normalmente designa uma entidade é usada para designar uma outra entidade, por associação. Por exemplo quando se diz “esta noite o céu brilha”, substitui-se a parte “estrela” pelo todo “céu”, isto é, que confere mais extensão à compreensão.⁷

⁷ <http://aquele.do.sapo.pt/fbawl/3918metonimiaXX.pdf>

De acordo com Langacker, a metonímia é tão generalizada nas línguas, porque é basicamente um fenómeno de ponto de referência, isto é, a entidade representada pela expressão metonímica «serve como um ponto de referência, provendo acesso mental ao alvo desejado» (2000: 199 apud Basilio, 2007:11). A metonímia revela-se, pois, um instrumento fundamental para a eficiência do léxico enquanto sistema de armazenagem de símbolos: já que se pode aceder a uma entidade conceptual por meio de outra, é possível neutralizar o problema do acesso lexical em construções lexicais, seja pela não listagem do elemento associado, já que automaticamente inferido; seja pela facilidade de acesso, através de rotas de associação (cf. Basilio, *ibid.*, p. 12).

Existe uma face óbvia da metonímia em unidades lexicais, que já aparece na concepção de signo de Saussure: na visão de Gunter Radden, a metonímia básica já está na própria constituição do signo, definido pela associação significante/significado (Dirven, 2003)⁸. Ou seja, a estrutura do signo é em si metonímica, pois o signo constitui-se pela associação significante/significado (cf. Basilio, *ibid.*).

Após esta definição de conceitos, centrar-nos-emos no capítulo seguinte na caracterização da situação linguística em Angola, bem como no ensino da Língua Portuguesa.

⁸ http://www.abralin.org/revista/RV6N2/01_margarida_basilio.pdf

CAPÍTULO II: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA

2.1. A Língua Portuguesa e as Línguas Autóctones

Antes de tudo, consideramos que é importante explicitarmos o termo «língua autóctone». Verificamos que, geralmente, este termo corresponde ao termo «língua nativa». Quer dizer, bastará definir este último para se perceber o primeiro. Segundo Xavier & Mateus (1990: 232), língua nativa é aquela que «identifica o indivíduo com uma cultura ou com uma comunidade. Geralmente coincide com a língua materna [...]». Note-se que, com base nesta perspectiva, torna-se mais complexa e polémica a caracterização do português em Angola, país onde esta língua se vai afirmando como elemento fundamental no processo de construção da Nação angolana (cf. Matias, 2009). Chama-nos atenção o estudo de Castro (2008: 33) segundo o qual

«Em 2006, pela primeira vez, um político angolano reconheceu a existência de uma variante nacional da língua portuguesa, sugerindo que o português deve ser visto como a única língua verdadeiramente nacional de Angola. Quem o diz é o escritor angolano José Eduardo Agualusa, que reproduz a seguinte passagem de um discurso⁹ do presidente José Eduardo dos Santos (11 de Setembro de 2006):

Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adaptada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola».

No Thesaurus for Education Systems in Europe (TESE, 2006)¹⁰, encontramos uma definição de «língua autóctone» que nos parece menos polémica: «A language spoken by a population that has been settled in a specific region for several generations and which is closely associated with the geographical area where it is spoken».

⁹ Cf. in http://www.mpla-angola.org/discur_cult.php (acedido a 10 de Dezembro de 2011)

¹⁰ Cf. <http://vocabularyserver.com/eurydice/en/index.php?tema=1324> (acedido a 14 de Março de 2012)

Portanto, o último elemento, isto é, associação da língua ao seu espaço geográfico original, compreende efectivamente a característica específica do conceito para o qual o termo «língua autóctone» remete. É nesta perspectiva que entendemos e utilizamos o respectivo termo. Ora, deste modo, mais uma vez, chamamos línguas autóctones o umbundu, kimbundu, kikongo, ngagela, cokwe, etc.

Veja-se, mais uma vez, que, em Angola, o português, para além de ser a língua mais dispersa no território, como afirma Inocência Mata (2007: 40 *apud* Neto, *ibid.*), goza do estatuto exclusivo de oficialidade. Tal opinião é reforçada por Arlindo Barbeitos (1983: 423 *apud* Neto, *ibid.*) ao tecer a seguinte consideração: «E creio que não há país nenhum em África, onde uma língua europeia esteja tão difundida como o português em Angola». Estes papéis da língua foram associados a vários factores, entre eles os da sua história colonial, o tipo de diversidade linguística reinante no país e por uma decisão táctica com uma perspectiva que o futuro confirmou como a única correcta (Poth, 1979 *apud* Neto, *ibid.*). Acrescente-se ainda as três décadas de ‘guerra civil’, que arrastaram para os centros urbanos a maioria da população angolana, exigindo desta a aprendizagem acelerada e o uso constante do português, elemento de integração e participação na sociedade. Entre as restantes línguas faladas no país, referidas anteriormente, o português é a única língua cujo conhecimento e uso se correlacionam com os bens sociais e económicos mais valorizados (cf. Neto, 2009: 12).

Com efeito, as línguas autóctones cumprem apenas com o seu papel de *línguas regionais*, exceptuando a língua umbundu¹¹. Ou seja, línguas que servem de comunicação e expressão à comunidade confinada a uma determinada região do país, veículo natural da sua filosofia tradicional, literatura e cultura em geral. Tais línguas vêm-se imperativamente substituídas por contextos situacionais ou culturais pelo português, língua que, por um lado, proporciona aos indivíduos interacção com comunidades étnicas de distintas regiões originárias,

¹¹ por ser a língua da maior comunidade étnica do país, e, por conseguinte, ser a língua mais falada, não somente pelos Ovimbundu, mas também por indivíduos de outras comunidades étnicas

independentemente do contexto cultural ou situação em que se encontrem e se pratiquem determinados actos culturais e, por outro lado, permite o acesso ao conhecimento científico, técnico e tecnológico – o garante do sucesso escolar e profissional, permitindo o exercício pleno de cidadania.

Note-se que da relação entre o português e as línguas autóctones observam-se vários fenómenos de evolução nas respectivas línguas. Lembra-nos Duarte (2000) segundo a qual o contacto que o português estabelece com variadíssimas línguas num mesmo espaço geográfico é um dos factores de variação linguística. Faria (2003: 33)¹² refere que

«[...] qualquer língua natural varia em função do contacto com outras línguas, varia em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes, varia em função das próprias situações em que é utilizada [...]».

Segundo Barros (2011: 25), chama-se «variação linguística à propriedade de diferenciação de uma língua em função do espaço geográfico onde é falada, do tempo, do meio social e situacional, dando origem a variantes e a variedades linguísticas». No nosso trabalho, damos maior relevância àquilo que compreende qualquer modificação sofrida pela estrutura de uma língua, podendo ser a nível fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, lexical, designado por «mudança linguística» (cf. Barros, *ibid.*, p. 38). Este autor refere também que a mudança linguística é inevitável e dificilmente previsível. Dos vários factores de mudança linguística, aponta evidentemente o «contacto entre línguas» (*ibid.*).

Desse contacto é inevitável a ocorrência de fenómenos de transferências linguísticas no processo de aprendizagem da língua segunda. A transferência é, pois, um fenómeno necessário à aprendizagem dessa língua, embora, nem sempre, seja favorável à respectiva aprendizagem. Neste caso, trata-se de interferência linguística.

¹² Da Gramática de M. H. M. Mateus (capítulo)

Xavier & Mateus (1990: 215) referem que a

«interferência manifesta-se quer em situações de bilinguismo quer em situações de aprendizagem. No primeiro caso, há interferência quando um sujeito bilingue utiliza, numa das línguas de que é falante, uma forma ou um traço próprio da outra língua. No segundo caso, a interferência consiste na modificação de aspectos da estrutura da língua adquirida por influência da língua nativa».

Note-se também que, mesmo no processo de aquisição do português, língua materna de um número elevado de crianças angolanas, ocorre a aquisição de determinadas propriedades linguísticas próprias da(-s) língua(-s) materna(-s) dos seus progenitores, por influência do seu meio social, condição necessária para a realização da linguagem. Esta realidade é significativamente observável e constata-se em idade escolar primária, isto é, no processo de aprendizagem formal do português. São, por tudo isto, afectados vários níveis da língua, a saber: fonético, fonológico, lexical, morfológico, sintáctico, etc. (cf. Marques, 1983; Carrasco, 1988; Mingas, 2000; Miguel, 2003; Cabral, 2005, Petter, 2009, entre outros).

Com base nessa situação, estudos têm sido desenvolvidos e que dão conta de uma variedade própria de Angola a emergir sistematicamente. No presente trabalho, fazemos uma pequena abordagem e recolha de itens lexicais que nos vão permitir demonstrar elementos de mudança e variação a nível do léxico. Verificamos que, do contacto entre o português e as línguas autóctones, ocorre um processo de evolução de todas elas, ou seja, o léxico de cada uma delas fica enriquecido de cada vez que uma língua recebe e incorpora um neologismo da outra língua. São duas as grandes razões de enriquecimento. A primeira razão tem a ver com o facto de, nas línguas autóctones, não existirem unidades lexicais que dêem conta de noções e conceitos novos, ou que tenham surgido por via de outras culturas, nomeadamente do Ocidente ou do Oriente. A segunda razão tem a ver com o facto de o português servir de veículo das culturas locais, ou melhor, das culturas autóctones.

2.2. Classificação das Línguas Bantu segundo Guthrie

Segundo Ngunga (2004), Guthrie, no seu trabalho de classificação das línguas bantu (1967: 71), faz uma classificação geográfico-geneológica das línguas agrupando-as em 15 zonas codificadas por letras maiúsculas, a saber, A, B, C, D, E, F, G, H, K, L, M, N, P, R, S.

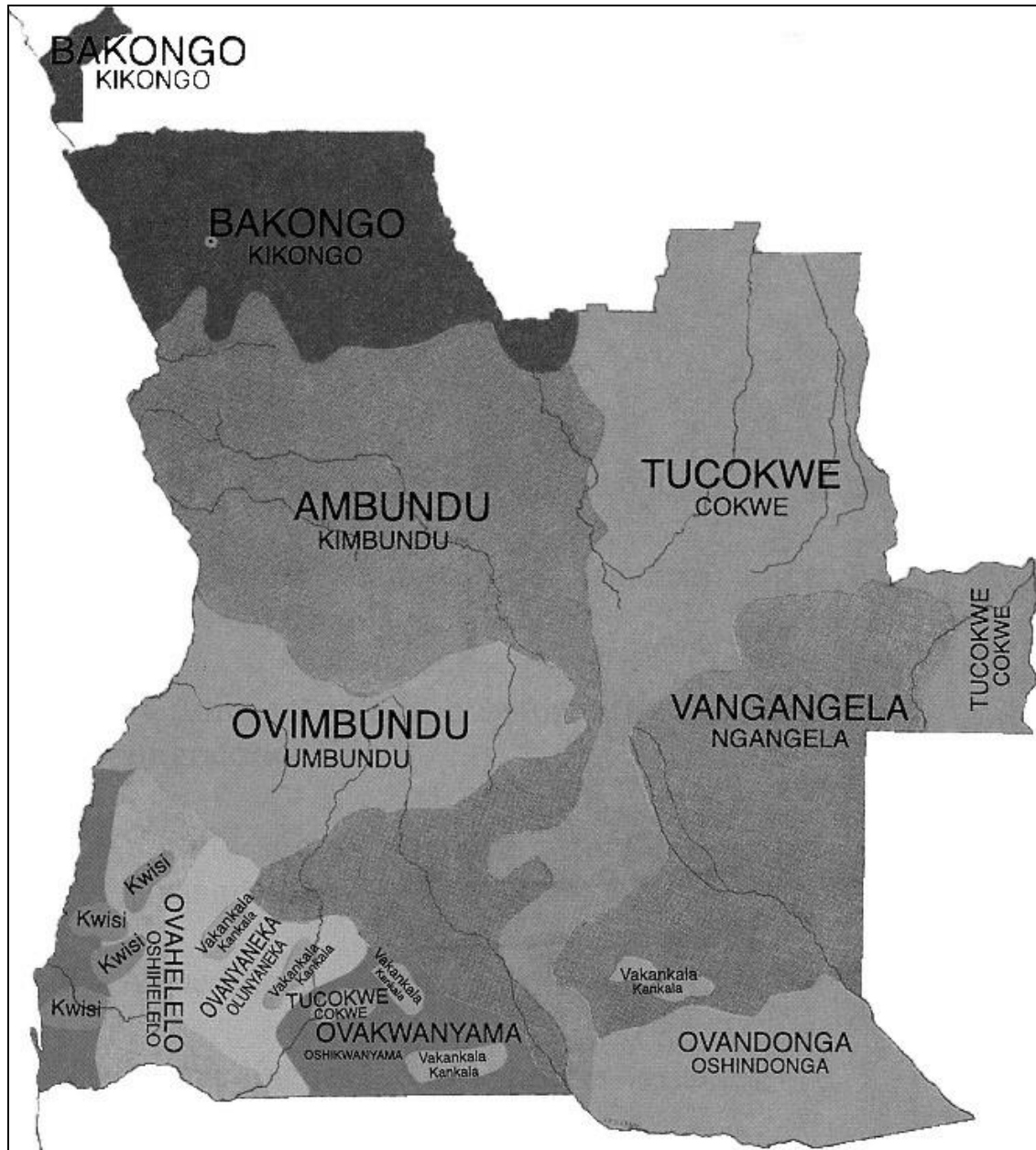
Internamente, cada zona divide-se em vários grupos de línguas estabelecidos conforme critérios de proximidade / distanciamento linguístico tipológicos (de nível lexical, gramatical, fonológico, fonético e tonal) e geográfico, reflectindo um certo grau de proximidade geneológica. Ou seja, tais grupos são codificados pela dezena, por exemplo, H.10 Grupo Kikongo, H.20 Grupo Kimbundu. As línguas dentro de cada grupo são codificadas com o algarismo que denota a unidade, por exemplo, H.11 Bembe, H.16 Kikongo, H.21 Kimbundu, H.22 Kisama.

As zonas e os grupos aos quais pertencem as línguas bantu angolanas são os seguintes:

- Zona H: Grupo Kikongo (H10), Grupo Kimbundu (H20);
- Zona K: Grupo Cokwe-Lucazi (K10), Grupo Lozi (K20);
- Zona L: Grupo Lunda (L50);
- Zona R: Grupo Umbundu (R10), Grupo Ndonga (R20), Grupo Herero (R30).

Veja-se o mapa na página seguinte.

Mapa das comunidades etnolinguísticas de Angola*



* In Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola, *Mapa Etnolinguístico de Angola* (adaptado), apud Fernandes, J.; Ntongo, Z. (2002:57). *Angola: Povos e Línguas*, Luanda: Editorial Nzila.

2.3. Características Gerais das Línguas Bantu

Lembre-se que as línguas autóctones de Angola são maioritariamente línguas bantu. O nome *BANTU* corresponde a forma plural do nome equivalente a «homem» em português. A sua formação é marcada pelo elemento classificativo *ba-* e pelo tema substantival *-ntu*.

Segundo Kukanda (1986), *bantu* «designa todas as línguas faladas do sul dos Camarões até à África do Sul, que têm semelhanças fonéticas, morfológicas, semânticas e lexicais».

Ngunga (2004: 50-53) refere que a análise de dados empíricos das diferentes línguas faladas na região meridional do continente africano permitiu constatar a existência de línguas aparentadas hoje conhecidas por «línguas bantu». Com base nos diversos estudos que conduziram às conclusões em referência, outra preocupação dos estudiosos foi procurar sistematizar os critérios que permitem saber se uma determinada língua pertence ou não a este grupo. Assim, é quase consensual entre os investigadores que uma língua bantu se distingue de outras não *bantu*:

- Os indicadores de género gramatical devem ser prefixos, através dos quais os nomes podem ser distribuídos em classes cujo número varia, geralmente, entre 10 e 20;
- As classes associam-se regularmente em pares que opõem o singular ao plural de cada género;
- A passagem de uma classe à outra faz-se através de dois processos:
 - substituição de prefixos
 - e adição de prefixos;
- Além dos géneros de duas classes existem géneros de uma só classe (monoclasses), isto é, em que não se verifica a oposição singular/plural, e o prefixo de classe pode ser idêntico ou não a um dos prefixos (seja singular, seja plural) de um dos géneros de duas classes;

- Outras vezes, a oposição pode ser tripartida, podendo, além de se distinguir o singular do plural, também se distinguem estes dois números e do colectivo;
 - Quando uma palavra tem um prefixo independente (PI), prefixo nominal, como indicador de classe, toda a palavra a ela subordinada deve concordar com ela por meio de um prefixo dependente (PD), prefixo de concordância. Ou seja, quando o nome tem acompanhantes (possessivos, demonstrativos, numerais, determinativos, adjectivos), o seu prefixo determina a classe dos prefixos acompanhantes. Ou ainda, os adjectivos, numerais, possessivos, formas pronominais e verbos concordam com a classe nominal do sujeito e com a classe nominal do objecto – directo ou indirecto, usando morfemas de concordância:
 - prefixo adjectival
 - prefixo numeral
 - prefixo pronominal
 - prefixo possessivo
 - marca de sujeito (MS)
 - marca de objecto (MO);
 - Quando o nome numa frase desempenha a função sintáctica de sujeito, o seu prefixo (verbal) regerá o acordo do verbo;
 - Não deve haver correlação entre o género e a noção sexual, ou seja, deve-se dar ao termo género um sentido mais vasto, sem referência necessária a sexo, ou sem analogia clara com uma distinção natural, mas apenas como uma categoria de concordância gramatical;
 - Partilham parte do léxico, a partir do qual se pode formular uma hipótese sobre a possível existência de uma língua ancestral comum;

- É comum a utilização de tons. Em todas as línguas nas quais o tom é perceptível, o mesmo afecta as vogais, mas não deve ser confundido com o acento gráfico que, nas sílabas, serve para marcar a altura (que as torna, relativamente, superiores às outras). Por isso, distinguem-se dois tipos de tons:
 - a) O tom pontual ou simples, que se divide em tom alto grafado com um acento gráfico agudo (´) e em tom baixo grafado com o acento gráfico grave (`),
 - b) O tom complexo, grafado da seguinte forma: (v) e (^). Este tom é utilizado nas línguas em que predominam as vogais longas;
- Não apresentam artigos;
- O sistema vocálico é simples e simétrico. Quer dizer, contém uma vogal central [a] e um número de vogais anteriores [e], [i] e de vogais posteriores [o], [u];
- O sistema silábico apresenta a estrutura básica:
- resulta em sílabas aberta (ataque+núcleo)
- Algumas consoantes orais não aparecem de forma isolada por serem sempre pré-nasalizadas.

Posto isto, consideramos que estamos perante um quadro geral, que permite a caracterização das línguas autóctones de Angola.

2.4. Dificuldades no Ensino da Língua Portuguesa em Angola

Carrasco (1988: 60) refere que o lugar e o ensino da Língua Portuguesa dentro do sistema educativo do país, como língua de ensino e unidade curricular, terão de ter em conta a nossa situação de plurilinguismo. Passados mais de vinte anos, o certo é que esta questão que o autor levanta vem-se acentuando.

Desta questão decorrem dificuldades de muitos dos nossos alunos, falantes nativos de uma língua bantu, ou mesmo, bilingues (desde os primeiros anos de vida), uma vez que os programas de ensino, para além de todo um conjunto de materiais didácticos, não estão de acordo com a realidade sociolinguística do país. Ou seja, os alunos falantes de português língua segunda (PL2) ainda não são abrangidos no actual sistema educativo. Se todos os sujeitos que compõem a população (do grupo de alunos) implicada neste estudo têm o português como língua materna, o mesmo não sucede com a outra parte da população da comunidade, estudada nesta investigação.

Temos alguns relatos de professores que nos dizem que, em determinadas escolas do país, se recorre a uma língua bantu, no caso de ser a língua materna do aluno, para ensinar Matemática ou outra disciplina qualquer, por consequência do baixo nível de desempenho do aluno em língua portuguesa.

Geralmente, as turmas são constituídas por alunos com realidades linguísticas individuais bastante distintas, conduzidos num processo de ensino-aprendizagem que reflecte e favorece unicamente a situação linguística de alunos falantes nativos do português.

No capítulo seguinte, apresentaremos dados recolhidos junto dos nossos informantes, através do inquérito por questionário, inquérito por entrevista e da observação de aulas. Para além disso, faremos uma abordagem sobre a qualificação do professor de Língua Portuguesa em Angola, bem como sobre a utilização dos meios didácticos de que se serve para o desempenho da sua actividade pedagógica. E dentro dos meios didácticos, faremos uma apreciação ao programa (ou programação do ensino) e ao manual de leitura, na medida em que são os principais instrumentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem.

2.5. Análise da Situação do Ensino da Língua Portuguesa na Escola 27 de Março no Lubango

A Escola 27 de Março do Lubango é uma instituição pública do 1.º ciclo do ensino secundário.

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes cada um:

- a) O ensino secundário do 1.º ciclo que compreende as 7.^a, 8.^a e 9.^a classes;
- b) O ensino secundário do 2.º ciclo, organizado em áreas de conhecimento, de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende a 10.^a, 11.^a e 12.^a classes (cf. Lei de Bases do Sistema de Educação, Art. 19.º).

Um ciclo escolar é um período que tem a particularidade de ser um espaço de tempo durante o qual se completa um nível de escolarização.

2.5.1. Organização do ensino da disciplina

No plano de estudos do 1.º ciclo consta um total de 12 disciplinas, que irão permitir ao aluno, após a conclusão da 9.^a classe, o prosseguimento dos seus estudos nas escolas do 2.º ciclo do ensino secundário ou nos institutos médios técnicos e profissionais.

Para a leccionação da disciplina de Língua Portuguesa, existem à disposição dos professores um conjunto de instrumentos ou meios, nomeadamente o Currículo desse ciclo de ensino, os programas (ver anexo 3) de cada classe, manuais de leitura ou de trabalho das respectivas classes e outros documentos oficiais que regulam cada ano lectivo.

2.5.2. O currículo

No currículo do referido ciclo de ensino, após a conclusão da 9.^a classe, espera-se que os alunos possuam «habilidades e conhecimentos linguísticos de forma a expressar-se correcta e claramente» (ver anexo 2). Entende-se que tais conhecimentos linguísticos compreendem aqueles que estão de acordo com o português oficial, isto é, o Português Europeu (PE). No entanto, nesta óptica, questione-se, de certo modo, o entendimento que os alunos têm dos termos «correção» e «clareza», bem como da necessidade que se pode ter em variar o discurso em função do contexto situacional. Por tudo isto, são relevantes reflexões e metodologias de ensino que permitem que os alunos, até ao final do 1.º ciclo, correspondam ao referido perfil de saída em relação ao domínio da Língua Portuguesa.

Neste momento, a disciplina de Língua Portuguesa é, como a disciplina de Matemática, aquela que mais tempos lectivos tem por semana, isto é, quatro tempos. Embora, ainda assim, consideremos como sendo uma carga horária pequena, tendo em conta as insuficiências que os alunos apresentam no seu desempenho linguístico.

2.5.3. Manuais da disciplina

Os manuais são de dois tipos: o manual de leitura¹³ e o caderno de actividades¹⁴. O primeiro é constituído essencialmente por duas partes: uma parte teórico-explicativa e outra parte prática, onde se realiza a materialização ou aplicação dos temas. Já o segundo dá privilégio ao trabalho do aluno com base em tarefas orientadas.

¹³ MESQUITA, Helena & PEDRO, Gonçalves (2006), *Língua Portuguesa – 9.^a classe*. Luanda: Plural Editores.

¹⁴ MESQUITA, Helena de Almeida, (2007), *Caderno de actividades-Língua Portuguesa – 9.^a classe*.

2.5.3.1. O manual de leitura

Trata-se de um instrumento didáctico constituído por um leque de textos que se pretende que aumente o nível cultural e/ou intelectual dos alunos. Tal como sucede nos manuais anteriores (da 7.^a e 8.^a classes), este manual obedece às linhas programáticas estabelecidas para o ano lectivo.

Estruturalmente, este meio organiza-se em duas partes principais. A primeira parte está de acordo com vários tipos de textos que são estudados ao longo do ano lectivo: o narrativo, descritivo, lírico, informativo, explicativo, injuntivo, argumentativo. E a segunda parte é dedicada ao conhecimento da gramática.

2.5.3.1.1. Pontos fortes

Destaque-se como pontos fortes o facto de o manual apresentar uma diversidade de textos que está de acordo com a diversidade cultural veiculada pela Língua Portuguesa, não somente de Angola, mas também de vários países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (cf. pp. 17-18, 25-26, 31-32). Contudo, identificamos igualmente textos que são património universal (19-20). Temos ainda, no domínio de conhecimento científico e técnico universal, textos diversos sobre vários assuntos como, por exemplo, a liofilização dos alimentos (cf. p. 108), a tecelagem (cf. p. 125), entre outros. Consideramos, pois, que esta diversidade temática cujo domínio por parte dos seus leitores influencia o seu bem-estar cumpre com o interesse e a necessidade de promover nos alunos o seu leque cultural geral.

As imagens ou figuras auxiliares das mensagens escritas são adequadas aos textos a que se associam, o que pode permitir o alargamento da compreensão dos alunos sobre aquilo que eles imaginam em relação ao que lêem.

Consideramos que o manual, na qualidade de instrumento de leitura, quanto à componente de estudo ou exploração ideológica, estética, gramatical dos textos, permite desenvolver a leitura, de modo a promover o raciocínio, a imaginação e a criatividade dos alunos.

Em geral, verificamos que as questões baseiam-se em tipologias de perguntas literais, inferenciais e críticas que promovem significativamente o desenvolvimento do raciocínio e da imaginação dos alunos, com base em intenções que estimulam a interpretação e apreensão de sentidos de um texto, exigindo dos alunos operações mentais de progressivo grau de complexidade através de perguntas como, por exemplo, sobre as consequências da atitude de uma dada personagem, a moralidade de uma história, a razão de ser de um título, a comparação de comportamentos ou condutas e a relação de situações temáticas.

2.5.3.1.2. Pontos fracos

Tendo em conta o objecto de estudo da presente dissertação, verificamos que actividades que, por um lado, explorem o vocabulário presente nos textos e, por outro lado, contribuam para o enriquecimento do capital lexical dos alunos, são bastante escassas.

No entanto, se, em algum momento, encontramos uma actividade que permita o estudo de vocabulário, ou seja, para o desenvolvimento da competência lexical, esta actividade é assistemática se entendermos que, por exemplo, o significado das palavras não se adquire de modo descontextualizado (cf. p. 22). Entendemos que qualquer actividade deve pressupor uma intenção que salguarde o enriquecimento do capital lexical dos alunos (cf. 27), ou seja, consideramos que o enriquecimento do capital lexical dos alunos é assegurado quando eles aprendem a fazer o uso (*multicontextual*) das palavras, isto é, dar o significado das palavras sempre dentro de um contexto.

2.5.3.2. O caderno de actividades

Este instrumento didáctico tem na sua base a pretensão de criar condições para um trabalho de desenvolvimento e aperfeiçoamento de várias competências: leitura, gramática e escrita.

Estruturalmente, este instrumento apresenta cinco partes:

- a primeira é reservada para a exploração ideológica dos textos seleccionados, pesquisando o seu conteúdo;
- a segunda é dedicada ao exercício ortográfico;
- a terceira, à gramática;
- a quarta, ao vocabulário;
- e a quinta, à composição.

Consideramos que esta estrutura em que se apresenta o referido caderno é um dos seus pontos fortes.

Um outro ponto forte consiste na selecção dos textos. Teve-se em conta a ocorrência de neologismos, elementos frequentes não somente no discurso comunitário, mas também no discurso pedagógico.

Por fim, anotamos também como ponto forte as questões formuladas que provocam e permitem o desenvolvimento do raciocínio do aluno. Trata-se de questões abertas, ou seja, reveladoras de exercícios de interpretação que exigem dos alunos operações mentais de progressivo grau de complexidade através de perguntas como, por exemplo, sobre as consequências da atitude de uma dada personagem, a moralidade de uma história, a razão de ser de um título, a comparação de comportamentos ou condutas, a expressão de pontos de vista, a relação de situações temáticas, etc., o que, por tudo isso, garante ao alunos a compreensão, a avaliação pessoal, a mudança de conduta, a transformação.

Não obstante todos os pontos fortes acima indicados, identificamos também alguns pontos fracos, que, no domínio em que escrevemos a presente dissertação, justificam a dificuldade que os alunos têm tido em utilizar o seu

vocabulário de acordo com o contexto situacional na óptica do uso formal e do uso informal da língua.

De referir ainda que o espaço reservado à exploração do vocabulário dos textos, visando o enriquecimento do capital lexical dos alunos, não foi muito bem aproveitado.

2.6. O Perfil Científico-Pedagógico dos Professores

A formação inicial de professores em Angola, sobretudo a formação levada a cabo pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação, constitui um grande desafio para a melhoria da qualidade de educação. Boa parte dos professores de Língua Portuguesa não tem formação nesta área. Ou melhor, nesta área de ensino, o país regista um *deficit*. Note-se, por exemplo, a situação da Escola em que realizamos o nosso estudo: A Escola tem quinze professores de Língua Portuguesa, distribuídos pelos três turnos, isto é, manhã, tarde e noite. Deste corpo docente, apenas cinco professores têm formação superior em Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango, para mais de mil alunos.

Os dez professores que restam têm a sua formação superior noutras áreas, tais como: Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, também pelo ISCED do Lubango.

Entendemos que existem requisitos para garantia de uma boa aprendizagem da Língua Portuguesa. E a preparação pedagógica em Língua Portuguesa é um deles. Pressupõe-se que o facto de um determinado professor se expressar bem em Língua Portuguesa e ter feito uma formação superior, mesmo que seja numa outra área qualquer, pode leccionar a disciplina de Língua Portuguesa. Deste modo, não é por acaso, em parte, que, de um modo geral, o perfil de saída dos alunos, terminado o 1.º ciclo, em termos de conhecimento e realização da língua, é insatisfatório.

Há alguns anos atrás, alimentou-se muito a ideia de que o passo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Angola estava condicionado pelo aumento dos salários, estando de acordo com o custo de vida nacional, tornando possível viver-se com base nos rendimentos decorrentes do contrato com o Estado.

No entanto, hoje, verificamos que a situação crítica do ensino da Língua Portuguesa não se resolve apenas com o aumento dos salários. É também imperiosa a adoção criteriosa de integração do corpo docente das escolas e a aposta na qualidade da sua formação, de acordo com as reais necessidades e aspirações do estado angolano, sendo uma delas a necessidade de elevar progressivamente os níveis de desenvolvimento humano sustentável.

Neste sentido, entendemos que o aumento dos salários devia estar implicado na capacidade de cada professor em resolver problemas, sobretudo de âmbito nacional e do fórum científico-pedagógico, com que se debate no processo de ensino-aprendizagem. Note-se, por exemplo, no domínio do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa o seguinte problema, que já se vem arrastando há muitos anos: Não havendo uma política linguística forte no país, e sendo que determinadas turmas são constituídas, quer por alunos falantes nativos de uma língua bantu, quer por alunos falantes nativos da língua portuguesa, que acompanhamento fazer a estes alunos visando o desenvolvimento da sua competência linguística, num contexto pedagógico em que os meios didáticos, para além de escassos, são exclusivos ao ensino do português língua materna?

Com base na observação e assistências de aulas que vimos fazendo no âmbito da fase de recolha de dados para a elaboração da presente dissertação, constatámos que os professores estão mais preocupados em cumprir com o programa da disciplina do que atender propriamente às necessidades e insuficiências dos seus alunos, tendo em conta o perfil linguístico (ou sociolinguístico) de cada um deles.

Aliás, lembre-se que os professores reúnem-se periodicamente, isto é, de vinte e um em vinte e um dias, com a pretensão de discutirem e trocarem impressões, experiências, no sentido de conduzirem eficazmente o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, tais reuniões, designadas por «reuniões pedagógicas», encabeçadas por um coordenador de disciplina, reduzem-se, geralmente, à apresentação do grau de cumprimento dos conteúdos programáticos por parte de cada professor.

Por fim, o referido coordenador orienta que conteúdos e textos estudar mais à frente, fazendo cumprir literalmente o programa da disciplina(ver anexo 3).

Assim, consideramos que, ao contrário dessa prática, era importante que as reuniões constituíssem uma ocasião de reflexão e estudo dos conteúdos programáticos face às necessidades ou insuficiências dos alunos, de modo colectivo e individual, fazendo estudo de casos. Ou seja, a referida prática, em muitos casos, põe em causa a tarefa de elevar o nível de competência linguística e, consequentemente, comunicativa dos alunos.

Depois de caracterizada a situação linguística e o ensino da Língua Portuguesa em Angola, apresentamos a seguir a componente empírica desta dissertação referente ao capítulo III (a apresentação do estudo) e ao capítulo VI (proposta metodológica para o desenvolvimento da competência vocabular do aluno).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo pretendeu identificar, compreender e explicar diferenças e semelhanças relativas ao uso da língua entre um grupo de alunos e um grupo da comunidade, utilizando para o efeito uma metodologia interpretativa.

Identificado o problema de investigação, formulamos perguntas, estabelecemos objectivos e traçamos uma metodologia de investigação.

3.1. Objectivo

Tendo sido caracterizada a situação actual do ensino da Língua Portuguesa em Angola, conhecidas as suas dificuldades, estabelecemos como objectivo principal deste estudo o seguinte:

- Propor actividades metodológicas que visem, por um lado, a ampliação do léxico individual do aluno e, por outro lado, consciencializá-lo da utilização do léxico coloquial em contexto apropriado.

3.2. Problema de investigação

As questões relativas ao ensino da língua têm sido muito debatidos em vários países ao longo de muitos anos. Em Angola, estudo como este são de extrema importância, porque permitem descrever e compreender os vários problemas relativos ao ensino da língua neste caso, da competência lexical. Assim formulamos o seguinte problema:

Na sala de aula, o tempo dedicado à aprendizagem do léxico de língua portuguesa é diminuto e pouco explícito, bem como a criação de situações várias de comunicação que permitam aos alunos usar um vocabulário diversificado. Por isso, as dificuldades dos alunos são cada vez maiores em adequar o seu discurso em função do contexto situacional de comunicação.

No quadro deste estudo e atendendo a esta situação (ao problema identificado), formulámos as seguintes questões:

1. As línguas *bantu* faladas na região influenciam na aprendizagem do português?
2. Tanto os alunos falantes do português, língua materna, quanto os alunos falantes do português, língua segunda, apresentam os mesmos níveis de interferência lexical?
3. O léxico de que os alunos se servem em contexto pedagógico para expressão do seu raciocínio é adequado a este contexto?
4. Os meios didácticos indispensáveis ao ensino do Português (7.^a e 8.^a classes) contemplam o exercício eficiente do desenvolvimento vocabular dos alunos?

3.3. Metodologia: procedimentos de recolha dos dados

Para a consecução do objectivo traçado no quadro da presente dissertação, o nosso *corpus* de análise foi constituído a partir de dados recolhidos em:

- i) Um inquérito por questionário aplicados aos alunos e a comunidade;
- ii) um teste (escrito), previamente elaborado por nós, e aplicado aos alunos;
- iii) observação da oralidade dos alunos, com base em assistência a aulas.

A partir dos dados recolhidos foi possível elaborar, uma proposta de actividades para o ensino da Língua Portuguesa, tentando responder, deste modo, ao problema levantado nesta dissertação.

3.4. População

Para o levantamento de dados, determinámos como população do estudo alunos do 1.º ciclo do ensino secundário da Escola 27 de Março do Lubango, matriculados na 9.ª classe. Para além destes alunos, consta na população um grupo da comunidade de sujeitos que não receberam a formação.

Do universo de alunos de distintas turmas, trabalhamos com alunos do turno da manhã e da tarde, perfazendo assim duas turmas.

Na cidade do Lubango, a exemplo de outras cidades do país, os alunos de um meio social mais favorecido do que outros frequentam as escolas de ensino privado, designadas por colégios. Contudo, na escola em referência, ainda temos alunos de diferentes estratos sociais, e isto tem interesse no nosso trabalho, na medida em que a nossa amostra poderá ser bastante significativa, se olharmos para o pressuposto de que o estrato social em que se insere o aluno pode constituir um factor de influência na sua aprendizagem. Daí a nossa opção pela escola em referência.

Por outro lado, a nossa opção pela classe de ensino, isto é, 9.ª classe, deve-se ao simples facto de ser a classe de desfecho do ciclo, o que permite fazer uma avaliação mais global e, consequentemente, reflectir sobre as insuficiências encontradas, buscando meios, técnicas e métodos para um trabalho de melhoria e aumento da qualidade de ensino ministrado aos alunos permitindo, à frente, o seu ingresso no ensino médio e profissional.

3.4.1. Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 122 indivíduos. Destes, 72 são alunos cuja realidade linguística constitui parte do nosso interesse de análise e 50 são sujeitos membros da comunidade, que não frequentaram nenhuma classe do 1.º ciclo do ensino secundário ou têm habilitações literárias inferiores à 9.ª classe, enquadrados nas faixas etárias entre 14 a 35 anos de idade. Não sendo grupos equivalentes, a nossa intuição levou-nos a pressupor não existirem diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere à competência lexical.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

3.5.1. Inquérito por questionário

No sentido de efectuarmos a caracterização da população do presente estudo, quer do ponto de vista linguístico, quer do ponto de vista socioeconómico, fizemos um inquérito por questionário.

Estruturalmente, este instrumento divide-se em cinco partes. A primeira parte explora três elementos identitários dos sujeitos: idade, sexo e classe de frequência no ensino.

Consideramos que estes dados são importantes para reflectirmos sobre a relação entre factor idade e situação linguística individual na escola angolana ou fora dela, no caso do nosso grupo da comunidade, já que os grupos em estudo estavam situados em contexto e idades diferentes.

A segunda parte informa sobre a situação linguística individual do sujeito, a sua língua materna e outras, caso existam.

Na terceira parte do inquérito, estão contidas informações sobre a relação que o sujeito tem com o livro fora do ambiente escolar.

A quarta parte explora a situação cultural dos pais ou encarregados de educação.

A última parte está relacionada com o rendimento financeiro dos pais ou encarregados de educação. (ver apêndice 2)

O inquérito por questionário permitiu-nos ter noção da situação linguística do grupo de investigação face à convivência que o português europeu tem com as línguas nativas, ou seja, das interferências provocadas pela convivência das várias línguas da comunidade. Permitiu perceber a influência do meio sobre processo de ensino e aprendizagem da competência lexical.

3.5.2. Teste

Aplicámos um teste em que procurámos medir a competência vocabular do sujeito. O referido teste divide-se essencialmente em duas partes.

A primeira parte explora o domínio que o sujeito tem da diferença de uso que, em função do contexto situacional, se impõe no uso do léxico que é do fórum do discurso comunitário (marcado por fenómenos de interferências linguísticas, decorrentes do contacto que a Língua Portuguesa tem com várias línguas bantu) e do léxico que é do fórum do discurso oficial (marcado pela variante padrão da Língua Portuguesa em Angola).

A segunda parte informa sobre a competência vocabular do sujeito em relação à extensão lexical dos vocábulos, por processos de derivação e composição, bem como às suas riquezas idiomáticas.

Em síntese, com este instrumento pretendemos identificar e descrever usos linguísticos do registo coloquial de nível lexical em discurso e contexto, quer pedagógicos, quer não pedagógicos. (ver apêndice 3)

3.5.3. Observação de aulas

Para além das técnicas anteriores, acrescenta-se a técnica da observação de aulas, através da aplicação de fichas de recolha de dados. (ver apêndice 4).

Entendemos que existem requisitos para a garantia de uma boa aprendizagem da Língua Portuguesa. E a preparação pedagógica em Língua Portuguesa é um deles, como referimos atrás.

A ficha de observação de aulas e avaliação do desempenho docente abrange os seguintes aspectos: domínio do conteúdo, linguagem didática adequada, relação conhecimentos científicos, situação do quotidiano e plano metodológico.

Tendo em conta os aspectos acima descritos, foi possível verificar que os professores apresentam muitas debilidades a todos os níveis: desde a má utilização da língua padrão, pois alguns apresentam as mesmas dificuldades que os alunos, por interferência das línguas autóctones, sem terem noção que o uso de certas palavras é inadequado em contexto pedagógico.

Há pouca criatividade nas actividades realizadas em sala de aula, para aprendizagem e enriquecimento do capital lexical do aluno. De modo geral, o ensino do vocabulário nunca é contextualizado. Os textos usados na sala de aula nem sempre são bem aproveitados.

3.6. Perfil linguístico

Em relação à situação linguística dos sujeitos do grupo de alunos do presente estudo, encontramos a seguinte realidade que passamos apresentar no quadro que se segue:

Quadro 1 – Grupo de Alunos

Número de Sujeitos		Línguas de Domínio			
		L1 – LP	L2 – LB	LE	
				LI	LF
masc.	31	31	15	7	1
femin.	41	41	16	9	1
Totais		72	31	16	2

Note-se que dos 72 sujeitos, apenas 23 sujeitos (na ordem dos 31%) são monolíngues, isto é, falantes que comunicam apenas em Língua Portuguesa, ou seja, têm esta língua como sua língua materna (ou L1). Este dado numérico representa menos de metade da população total estudada.

Das línguas bantu (LB) de Angola, o Umbundu é, na região, a língua mais falada, a seguir à Língua Nyaneka.

Nesta mesma região, em relação ao que sucede nas línguas estrangeiras (LE), o Inglês é a língua mais falada do que o francês.

Quadro 2 – Grupo da comunidade

Número de Sujeitos		Línguas de Domínio			
		L1 – LP	L2 – LB	LE	
				LI	LF
masc.	25	15	15	00	00
femin.	25	35	35	00	00
Totais		50	50	00	00

Note-se que os 50 sujeitos são indivíduos bilingues. Ou seja, têm o português e uma língua bantu como línguas maternas, adquiridas em idade bastante tenra (ou não). Das línguas bantu (LB), o umbundu é também a língua mais falada, a seguir ao nyaneka.

Em relação ao domínio de línguas estrangeiras, contrariamente ao que sucede no grupo de alunos, os sujeitos do grupo da comunidade não dominam nenhuma língua.

3.7. Análise dos resultados obtidos através do teste aplicado

Para análise dos resultados obtidos, o critério utilizado foi o da representatividade de um dado elemento ou seja a frequência de respostas a uma questão do teste.

A estrutura do teste aplicado, com o objectivo de medir a competência vocabular do sujeito, apresenta duas grandes partes.

A primeira parte (ver apêndice 3) explora o domínio que o sujeito tem da diferença de uso que, em função do contexto situacional, se impõe no uso do léxico que é do fórum do discurso comunitário, distinto do uso do léxico que é do fórum do discurso oficial.

Esta parte do teste contém duas secções nomeadamente a secção A e a secção B.

A primeira secção contém três grupos de actividades. Ao passo que a segunda secção contém somente um grupo de actividades.

A segunda parte (ver apêndice 3), contendo apenas uma secção – a C – e um único grupo de actividades, informa sobre a competência vocabular do sujeito em relação à extensão lexical dos vocábulos e às respectivas riquezas idiomáticas.

Esta última parte do teste está dividida em três grupos de actividades.

3.7.1. Resultados

Estruturalmente, os quadros que se seguem apresentam cinco campos principais, a saber: o tipo de actividade realizada, o respectivo número da actividade segundo a ordem no teste aplicado, a opção predominante ou resposta esperada face à questão ou actividade solicitada ao sujeito, o número de sujeitos envolvidos no teste e a percentagem referente a cada número de sujeitos que tiver respondido ou realizado a actividade solicitada conforme a resposta esperada.

O presente estudo reflecte uma investigação que, através dos resultados que passaremos a apresentar, permite aferir a ocorrência de fenómenos linguísticos que dão conta de mudança linguística no português de Angola.

Sublinhe-se que tal mudança linguística decorre, essencialmente, de situações do contacto que o português em Angola tem com diferentes línguas bantu.

A mudança decorrente desse contacto linguístico é realizada pelos falantes nativos de língua bantu, debatidos numa situação social em que se lhes impõe o uso da Língua Portuguesa, sujeitos a influências diversas da sua língua materna nesta última língua, com especial expressão no léxico mas com eventual extensão a estruturas da sua respectiva língua materna, numa fase não estabilizada do seu conhecimento sobre a gramática da Língua Portuguesa. Neste caso, tais influências podem evoluir para interferência, quer a nível do léxico, quer a nível de estruturas específicas dos subsistemas linguísticos que se encontram em contacto.

A grande questão, porém, consiste no facto de os sujeitos envolvidos directamente na presente investigação serem, na sua maioria, falantes nativos do português e, no entanto, apresentarem as interferências que os sujeitos nativos de uma língua bantu também apresentam.

Lembre-se que, a nível do léxico, sobretudo, não há muito a fazer, na medida em que os neologismos oriundos de uma língua bantu entraram no português por necessidade de preenchimento de lacunas decorrentes da falta de itens lexicais em português que dêem conta de realidades sociais, culturais e políticas angolanas. Deste modo, o desprestígio que podia, socialmente, marcar o desvio à norma-padrão não se colocaria tanto.

Contudo, no processo educativo, o professor de Língua Portuguesa debate-se com uma política educacional que descreve que a escola deve ser o lugar especial onde toda a escolarização tem de decorrer com base na norma-padrão da Língua Portuguesa, sendo ela estritamente europeia. Com efeito, pretendemos, no âmbito desta investigação, encontrar um meio-termo no sentido de, pelo menos, consciencializar o aluno da diferença entre o português real, aquele que está de acordo com as realidades sociais, culturais e políticas do povo angolano, e o português ideal (correspondente ao Português Europeu), aquele que a escola deve ensinar, e cuja estrutura e funcionalidade em muito se afasta das realidades referidas.

Quadro 3 – Secção A, Grupo A

O quadro que se segue apresenta os resultados da actividade que consistiu no preenchimento de espaços em branco do teste, esperando que os alunos optassem, de entre as distintas possibilidades, pela que achassem mais adequada.

Actividade	N.º Actividade	Opção Predominante	N.º de Sujeitos	Percentagem
Preenchimento de espaço em branco	1	Funge	69	95,8
	2	Cambas	70	97,2
	3	Xingaram	65	90,2
	4	Cacimba	72	100
	5	quissangua	72	100

Olhando para o quadro acima indicado, verificamos que os sujeitos da nossa amostra populacional têm maior domínio de itens lexicais originários de línguas bantu do que de itens lexicais originário da Língua Portuguesa.

Se no Leste do país, nomeadamente nas províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico, é menos usual a palavra *funge* (para significar um prato alimentar feito de farinha de milho ou mandioca) em detrimento da palavra *xima* (com o mesmo significado), o que é facto é que, no resto do país, se desconhece outro nome para designar este mesmo prato senão o nome em questão.

Por outras palavras, podemos referir que não é conhecido um ‘equivalente’ em Português Padrão Europeu, em virtude de esse alimento ser originário da gastronomia bantu e, por conseguinte, designado em Língua Kimbundu (*funji*, na forma original).

No entanto, em português, talvez se pudesse designar por *pasta de farinha de milho* (ou de mandioca, conforme fosse o caso), ou ainda *puré de milho* (ou de *mandioca*). Lembrando Mingas (2000: 60), quanto a esse alimento, limitou-se a designá-lo, em Português Europeu, por *prato tradicional*.

A opção pelo uso da palavra *camba*, derivado de *dikamba* na Língua Kimbundu, justifica-se pelo facto de os falantes sentirem que o elemento semântico de que ela é portadora é mais expressivo do que aquele que é veiculado pela palavra *amigo*, conforme em Português Europeu.

Se, por um lado, por força do uso, a palavra *desconsequir* ficou formalizada, por outro lado, a palavra *camba* vai sendo aceite em contexto formal de comunicação.

A palavra *xingar*, derivada de *kuxinga* na Língua Kimbundu, é mais usual nos dois grandes centros demográficos do país: Luanda e Lubango, sendo que num outro centro demográfico, não menos expressivo que estes, é usual a palavra *disparatar*, conforme em Português Europeu. Neste caso, não deixa, porém, de ser um concorrente para o enriquecimento do léxico português.

A palavra *cacimba*, derivada de *okasimba* na Língua Umbundu, vem substituindo a palavra *poço de água*, em Português Europeu. A dificuldade que se fazia sentir, no passado e que, entretanto, ainda se vem sentindo, está na origem da construção de poços de água em quintais de habitações. Trata-se de uma experiência importada dos campos ou aldeias para as cidades.

A palavra *quissangua*, derivada de *ocisangwa* na Língua Umbundu, designa uma bebida tradicional bantu, feita de farinha de milho ou de raiz.

Trata-se da bebida com a qual uma boa dona de casa recebe, na sua habitação, um hóspede ou um visitante. Aliás, o nome *cisangwa* significa, por outras palavras, ‘aquilo que se encontra’.

Acabamos de apresentar o quadro referente à secção A, grupo A e passaremos a apresentar o grupo B da mesma secção.

Quadro 4 – Secção A, Grupo B

O quadro que se segue apresenta os resultados da actividade que consistiu na correcção vocabular em que o aluno deveria escolher a opção que lhe foi apresentada e, caso não concordasse, diria brevemente em que consistia o erro.

Actividade	N.º Actividade	Opção Predominante	N.º de Sujeitos	Percentagem
correcção vocabular	1	Lambulas	66	91,6
	2	Zungueiras	72	100
	3	Soba	72	100
	4	Cassule	72	100
	5	Bixoxo	72	100

Se a palavra sardinha designa um peixe muito bem apreciado pelos portugueses, em Angola essa mesma palavra designa o mesmo peixe igualmente apreciado pelos angolanos. Note-se, porém, a diferença na adopção do nome: *lambula*, cuja origem ainda desconhecemos.

O mercado informal de Angola é caracterizado por sectores bastante distintos, entre os quais o sector de vendedores ambulantes, conhecidos por ‘zungueiros[-as]’. Mais facilmente chega-se à identificação desse profissional com o nome *zungueiro* do que com o nome *vendedor ambulante*, quer em discurso informal, quer em discurso formal.

O nome *soba* é uma corruptela de *osoma*, na Língua Umbundu, o que, em Português Europeu, significa *rei*.

No contexto em que o nome é usado, refere não um rei mas sim uma entidade tradicional de uma povoação, de um bairro, etc. Esta entidade tradicional serve de elo na relação social, cultural e política entre a comunidade e os governantes comunais, municipais, provinciais e não só.

A palavra *cassule* (ou *caçula*), derivada da Língua Kimbundu, significa, em Português Europeu, *o filho mais novo de um casal*.

O nome *bixoxo*, cuja origem supomos que seja da Língua Kimbundu, designa um gesto pouco simpático com que se exprime uma desilusão ou provocação.

Quadro 5 – Secção A, Grupo C

A seguir, passaremos a apresentar os resultados do último grupo de actividades da secção A. Pretendia-se medir a competência lexical dos alunos através da exploração do capital vocabular, para percebermos se conseguem distinguir palavras do discurso informal e do discurso formal.

Actividade	N.º Actividade	Respostas Esperadas	N.º de Sujeitos	Percentagem
Exploração do Capital Vocabular	1	Mbaco	12	16
	2	Água e fuba	68	94
	3	Mulola	0	0
	4	Cota	0	0
	5	Zungar	51	70

Os resultados do quadro acima demonstram alguma relatividade. O uso do nome *mbaco*, derivado da Língua Umbundu, significando *estéril* em Português Europeu, é marcado pelo contexto situacional; do mesmo modo, o uso do nome *mulola*, derivado da Língua Nyaneka e do nome *cota*, derivado da Língua Kimbundu.

O uso do nome *fuba*, cuja origem ainda desconhecemos, e do nome *zungar*, derivado da Língua Kimbundu, são inevitáveis, dado que não encontramos ‘equivalentes’ em Português Europeu, que se considerem normais no seio da comunidade e que sejam aceites sem estranheza.

Quadro 6 – Secção B, Grupo A

O quadro seguinte apresenta os dados da secção B, onde se mostra os resultados da actividade que consistiu na correcção vocabular de reescrita, esperando que o aluno rescrevesse as frases que achasse erradas.

Actividade	N.º Actividade	Respostas Esperadas	N.º de Sujeitos	Percentagem
Correcção Vocabular (reescrita)	1	Macas	30	41
	2	Quimbo e seculo	72	100
	3	Mocotó	72	100
	4	Cupapata	72	100
	5	Jinguba	72	100

Este quadro contém os resultados obtidos com base num exercício de reescrita caso o sujeito achasse necessário. Se fosse necessária a reescrita consistiria apenas na revisão de uma expressão vocabular de um simples vocábulo cuja redacção se apresentasse incorrecta. Pelo que, dos 72 alunos, 30 pela sua resposta, consideram que o uso da palavra *maca*, derivado de *maka* na Língua Kimbundu, é tão aceite e formal quanto o seu equivalente, ‘*problema*’ em Português Europeu.

Em relação aos nomes *quimbo*, derivado da Língua Kimbundu, *seculo*, *cupapata*, de cujas origens supomos que sejam itens lexicais da Língua Umbundu, *jingumba e mocotó*, cujas origens desconhecemos, os resultados demonstram que são de uso não marcado.

Quadro 7 – Secção C, Grupo A

A seguir, passamos a apresentar os dados da última secção, grupo A, onde a actividade consistiu na extensão vocabular.

Actividade	N.º Actividade	Resposta Esperada	N.º de Sujeitos	Percentagem
Extensão Vocabular	1	No nariz	58	80
	2	Dos pulmões	58	80
	3	De sangue	58	80

Com base nos resultados acima indicados, podemos inferir que os sujeitos não têm dúvidas no uso de itens lexicais que, no dia-a-dia, não coabitam, numa conversa em Língua Portuguesa, com ‘equivalentes portugueses’, tal como observámos nos casos anteriores. Tome-se como exemplo a coabitação dos nomes *camba*, *cacimba*, *zungueira*, em Português Angolano, e *amigo*, *poço de água*, *vendedor ambulante*, em Português Europeu.

Quadro 8- Secção C, Grupo B

A seguir, passamos a apresentar os dados do grupo B da mesma secção, em que se apresentam resultados da actividade que consistiu na extensão vocabular.

Actividade	N.º Actividade	Resposta Esperada	N.º de Sujeitos	Percentagem
Extensão Vocabular	1	Cabecear	72	100%
	2	Dentar	16	22
	3	Pontapear	22	30
	4	Manejar	12	16
	5	Cotovelar	21	29

Estes resultados revelam a necessidade de se repensar as actividades que os professores desenvolvem nas aulas de Língua Portuguesa para o enriquecimento do leque vocabular dos alunos com base em processos morfológicos de derivação (por prefixação e sufixação) e composição (por aglutinação e justaposição).

Quadro 9 – Secção C, Grupo C

Por fim, passaremos a apresentar os dados decorrentes de um exercício para medir o conhecimento dos sujeitos sobre expressões idiomáticas. Verificamos alguma irregularidade no domínio das referidas expressões por parte dos sujeitos envolvidos neste estudo.

Actividade	N.º Actividade	Resposta Esperada	N.º de Sujeitos	Percentagem
Expressão Idiomática	1	Insistir sempre na mesma coisa ou em alguém	44	61
	2	Sentir-se contrariado, ou fazer algo contrariado, ser alvo de insultos/injustiças/contrariedades sem reagir, acumulando ressentimentos	9	12
	3	Aproveitar oportunidades, ou não desistir de algo ou alguém facilmente	15	20
	4	Empenhar-se, fazer o impossível por algo ou alguém	2	2
	5	Subornar ou corromper alguém	62	86

As expressões idiomáticas dão conta da criatividade discursiva dos seus falantes ou utilizadores e do saber filosófico destes mesmos sujeitos. Elas são portadoras de sentidos conotativos e, por isso, na nossa óptica, são também recursos expressivos. Riva & Camacho (2010: 196) referem que, embora as línguas disponham de meios para expressar objectivamente os acontecimentos, os sentimentos, as ideias, etc., há vontade do falante de comunicar experiências de maneira mais expressiva, por meio de combinatórias mais inusitadas.

Note-se que a sua aprendizagem é eminentemente circunstancial e, com efeito, muitas vezes, é informal.

No entanto, por se tratar de recursos expressivos e portadores de um saber filosófico do povo, consideramos que a escola deve aproveitar este tipo de texto, próximo da classe dos provérbios, para um alcance maior da língua. Diz-se, tradicionalmente, que o nível de domínio de expressões idiomáticas de uma determinada língua por parte de um sujeito falante pode (ou não) marcar positiva ou negativamente a sua relação com os demais sujeitos falantes da mesma língua.

Os resultados que foram apresentados dão conta da situação linguística e comunicativa dos sujeitos envolvidos neste estudo.

O facto de estes sujeitos frequentarem a escola, estando num nível escolar já um pouco avançado, no currículo do ensino básico, justificaria que eles apresentassem um desempenho linguístico muito melhor do que o daqueles sujeitos que ainda não atingiram esse nível de ensino, para além de já terem abandonado a escola. Estamos a falar dos sujeitos que constituíram o grupo da comunidade que faz parte desta investigação.

Por outras palavras, queremos dizer que, nesse domínio do léxico, estamos perante um fenómeno de mudança linguística. Se, em relação ao desempenho linguístico individual, um dos problemas que mais [pre]ocupa os falantes é o de conhecer o que é correcto ou incorrecto no uso da língua, de saber onde se fala correctamente e que formas linguísticas devem servir de modelo, no nosso caso, olhando para os dados que acabamos de apresentar, inferimos que não são poucos os falantes que, em contexto formal, usam determinados “bantuísmos” lexicais sem reflectirem sobre a necessidade de adequação discursiva em função do meio social. Daqui se pode dizer que isso acontece ou por incompetência comunicativa, ou por normalização das referidas formas linguísticas. Eis a questão. No entanto, para nós, a segunda alternativa é mais óbvia, tendo em conta que, regra geral, o que sucedeu foi o enriquecimento do

léxico português decorrente de realidades novas, do ponto de vista social, cultural e político.

Todavia, nada invalida o nosso propósito, o de apresentar uma proposta metodológica cuja intenção é de dar um contributo ao processo de ensino-aprendizagem que represente um elemento regulador e estimulador para o desenvolvimento da consciência vocabular dos alunos.

CAPÍTULO IV – PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA VOCABULAR DO ALUNO

4.1. Fundamentação da Proposta

O objectivo desta proposta metodológica é apresentar actividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem do léxico, a partir do estudo da neologia lexical (e neologismos) em língua portuguesa.

Ao longo da nossa prática pedagógica, e com base nas aulas que pudemos observar no âmbito desta investigação, fomos apercebendo de que o ensino do vocabulário, na maioria das vezes, não vai muito além do estudo de palavras em frases isoladas, com a proposta de exercícios mecânicos de substituição de palavras (que supostamente são desconhecidas pelos alunos) por sinónimos ou antónimos separados do texto, tratando as palavras como se elas, isoladamente, possuísem sentido absoluto independente do contexto no qual estivessem inseridas.

Portanto, verificamos que é notável a necessidade de se trabalhar com o léxico de forma integrada, possibilitando a ampliação da competência vocabular do aluno, entendida aqui como a capacidade que este tem de compreender as palavras, a sua estrutura e suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua. Com isto, lembramos Duarte (2000: 69) segundo a qual questiona-se «o que sabemos quando conhecemos uma palavra».

A autora afirma que (*op. cit.*, p. 70-71), conhecer uma palavra, mais do que dominar o seu significado e a sua forma fónica, significa conhecer a sua categoria sintáctica, uma vez que tal conhecimento determina, por um lado, as posições que ela pode ocupar numa combinação de palavras e, por outro lado, os paradigmas flexionais em que pode entrar.

Para além disso, note-se também que é necessário saber-se que condições ela impõe ao contexto sintáctico em que pode ocorrer; por outras

palavras, saber a que categorias sintáticas ela exige que pertençam as palavras que podem ser suas vizinhas numa expressão ou frase.

Para o efeito e do ponto de vista teórico, consideramos que a aprendizagem do léxico com base no quadro dos semas é bastante eficaz. Entendemos por *sema* «o traço mínimo de significação num semema». Ora, por outra, entendemos o resultado da soma dos semas que formam o significado global de uma unidade lexical ou palavra.

Consideramos que, entretanto, e na óptica da nossa investigação, perante fenómenos de variação e mudança linguísticas, é fundamental que os falantes aprendentes tenham consciência dos seus sociolectos correspondentes ao contexto sociocultural em que estiverem inseridos ou integrados. Segundo Mateus (2005: 22), um dos aspectos mais evidentes da diferença sociolectal reside no vocabulário utilizado pelos falantes. Acrescentem-se, pois, os registos de língua, decorrentes de circunstâncias em que se produz a fala.

Em síntese, a proposta metodológica que se apresenta fundamenta-se pela necessidade que se tem em contribuir para o desenvolvimento da consciência vocabular dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Com *consciência vocabular do aluno*, pretendemos significar o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital vocabular.

Lembre-se que o conhecimento das palavras, na óptica de Duarte (*op. cit.*) representa uma conquista extremamente poderosa, na medida em que facilita ao sujeito a expressão de ideias e conceitos, aprender novos conceitos, ler e comunicar fluentemente. Assim e de acordo com Duarte.

«É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão de leitura» (cf. Duarte, 2011: 5).

Por conseguinte, contribuir para o enriquecimento do capital vocabular do aluno implica, entre outros aspectos, melhorar a sua compreensão em leitura, assegurar o seu rendimento escolar e fortalecer a sua capacidade interventiva como indivíduo inserido numa sociedade onde se debate, por um lado, com a obrigação de cumprimento dos seus deveres e, por outro lado, com a possibilidade do exercício dos seus direitos de cidadania.

Estruturalmente, esta proposta metodológica privilegia o trabalho prático individual. Trata-se essencialmente de uma obra de exercícios baseados num plano teórico em que apresentamos o tipo de actividade, o conteúdo-tópico, o[-s] objectivo[-s] da actividade e a respectiva actividade.

4.2. Actividades/Plano de Acção

As actividades metodológicas que propomos têm por trás um quadro teórico-metodológico baseado em pressupostos de *teorias da aprendizagem*. Denominam-se teorias da aprendizagem, em Psicologia e em Educação, os diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Entenda-se aqui por *aprendizagem* como sendo o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Por exemplo, dos estudos de Piaget¹⁵ servimo-nos dos pressupostos e directrizes segundo as quais, no âmbito da prática pedagógica, é fundamental que se realizem actividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situações-problema, que estimulem a reflexão e a descoberta por parte dos alunos, contribuindo para ampliação dos seus esquemas mentais de pensamento.

¹⁵ Cf. <http://oludiconoprocessodealfabetizacao.blogspot.com/2007/10/conseqncias-pedaggicas-da-teoria-de.html> (acedido a 28 de Julho de 2012)

Considera-se que as actividades desafiadoras accionam e mobilizam os esquemas cognitivos de maneira a levar o educando a observar, comparar, identificar, diferenciar, classificar, localizar no tempo e espaço, descrever, explicar, recolher e analisar dados, sintetizar, propor e comprovar hipóteses, concluir, deduzir, interpretar, escolher e justificar as escolhas feitas, avaliar e julgar.

Por isso, elaborou-se um plano teórico onde são apresentados os conteúdos-tópicos, um índice temático onde estão espelhados os textos, dos quais se seleccionaram apenas três (um texto técnico-científico, um texto narrativo e um texto lírico); a seguir apresentam-se as respectivas actividades, e as matrizes(ver apêndice 1), que servirão de apoio ao aluno na resolução das mesmas.

.O nosso propósito é apresentar uma pequena proposta metodológica de actividades, para desenvolver a competência lexical que, no futuro, poderá ser ampliada.

A seguir, é apresentado o plano teórico que serviu de suporte à elaboração das actividades.

4.2.1. Plano teórico

Denominamos por *plano teórico* o conjunto de conteúdos-tópicos nos quais os exercícios a seguir terão a sua base constitutiva.

PLANO TEÓRICO

CONTEÚDOS

- processos morfológicos:
 - derivação:
 - derivação por prefixação
 - derivação por sufixação
 - derivação parassintética
 - derivação imprópria
 - composição:
 - por aglutinação
 - por justaposição
 - onomatopeia
- processos semânticos:
 - sinonímia e antonímia
 - hiponímia e hiperonímia
 - polissemia
 - campo semântico
- relações fonéticas e gráficas:
 - homonímia
 - homografia
 - homofonia
 - paronímia

ACTIVIDADES PRINCIPAIS _____

- leitura

- escrita

A seguir apresentamos o índice temático onde estão espelhados os textos utilizados na elaboração da actividades.

ÍNDICE TEMÁTICO

Tema I – Textos Técnicos e Científicos

O que é um recurso natural?

O telefone celular está a virar obsessão

Matemática no mundo actual

Tema II – Textos Narrativos

Mais olhos que barriga.....

As Aventuras de Ngunga

O Velho e o Mar

Um caso de polícia

O Arco-íris

Tema III – Textos Líricos

Adeus a hora da largada

Chuva

Valsinha

Tema IV – Textos Dramáticos

O Novo Dactilógrafo

O Reino Birimbina

Algumas Soluções

Glossário

Tema I – Textos Técnicos e Científicos

Actividade 1.

LEITURA DO TEXTO

O que é um recurso natural?

"Toda a nossa sociedade repousa e depende de nossa água, nossas terras, nossas florestas e nossos minerais. O modo pelo qual utilizamos esses recursos influencia nossa saúde, segurança, economia e bem-estar." (John F. Kennedy, em "Mensagem sobre os Recursos Naturais", Congresso, 23 de Fevereiro de 1961.)

O termo recursos naturais é conhecido de todos, referindo-se aos suprimentos de alimentos, matérias de construção e vestimenta, minerais, água e energia obtidos da Terra, necessários à manutenção da vida e da civilização. Já menos familiar é o conceito de que alguns recursos, como os alimentos, podem ser substituídos anualmente, pelo crescimento sazonal das plantas, constituindo os recursos renováveis; enquanto isto, outros bens como minerais, carvão e petróleo, são recursos não-renováveis, que se gastam porque a Terra contém quantidades fixas, que estão sendo continuamente consumidas.

A expansão da população gera duas questões principais, cujas respostas são a chave para o futuro, a longo prazo, do homem. A primeira questão, relativa à própria vida, é – qual a máxima razão na qual os recursos renováveis de alimentos podem ser produzidos, sem erodir e arruinar irremediavelmente a superfície da Terra? Quando vier a ser conhecida, a resposta poderá fornecer indicação de quantas pessoas a Terra pode sustentar, em uma base contínua. A segunda pergunta diz respeito à civilização – haverá na Terra quantidades suficientes de combustíveis para manter e expandir essa civilização, cada vez mais complexa?

É muito duvidoso que se queira viver em um mundo tão populoso, que todos os recursos estejam sendo utilizados em sua capacidade máxima; tal tentativa, de qualquer modo, seria extremamente arriscada, pois não deixaria margem para erros. Entretanto, é essencial tentar conhecer os limites de recursos naturais, porque já se está atingindo o ponto de exaustão dos suprimentos conhecidos de alguns recursos escassos, como hélio e mercúrio.

Autor: Brian J. Skinner, *Recursos Minerais da Terra*

Conteúdo-tópico: Derivação por prefixação

Objectivo comportamental (o aluno): Reemprega a mesma palavra, antepondo-lhe um elemento que lhe atribui um significado diferente.

Tipo de actividade: Recriação da unidade lexical, no seu aspecto mórfico e semântico

1. Tal como é sabido, Angola é um país rico em recursos naturais. Faz uma pequena pesquisa na biblioteca da tua escola, ou na Internet, no sentido de identificares os principais recursos naturais, entre os renováveis e os não-renováveis, de Angola.
2. Atendendo ao facto de que a manutenção da vida e da civilização é assegurada por recursos naturais, de que modo, sobretudo, os recursos não-renováveis podem existir por centenas e centenas de anos?

b) Exploração Vocabular do Texto _____

1. Atenta à frase que se segue e depois reconstrói-a, atribuindo um sentido oposto à palavra que se apresenta sublinhada, mantendo o mesmo número de palavras existentes no conjunto de frases:

Os cuidados que devem ser tidos em conta, evitando que a exploração de recursos naturais cause erosão e ruínas à superfície terrestre, são conhecidos por boa parte dos habitantes da Terra.



Antes de responderes ao que te é solicitado em 1, estuda cuidadosamente a matriz 1 do teu manual.

Matriz 1

Processos Morfológicos de Formação de Palavras		
Derivação	Formação	Exemplos
Prefixal	prefixo + palavra primitiva	desfazer, recontar
Sufixal	palavra primitiva + sufixo	jornalista, ramagem
Prefixal e sufixal	prefixo + palavra primitiva + sufixo	impossivelmente, insuficientemente
Parassintética	prefixo + palavra primitiva + sufixo em simultâneo	Repatriar
Imprópria	mudança de classe das palavras sem alteração da forma	mal (advérbio) – o mal (substantivo)
Regressiva	a palavra primitiva reduz-se ao formar a derivada	apelar > apelo

Eis alguns prefixos e sufixos:

ALGUNS PREFIXOS

Prefixos	Significados	Exemplos
a-, -ab-	afastamento, separação, privação	apartidário, abster-se
ante-	anterioridade (no espaço e no tempo)	antebraço, antepassado
bem-, ben-	ideia de bem, a favor	bem-aventurado, bendito
bis (-bi)	duplicidade	bisneto, biforme
com-, con- co-	companhia, união, simultaneidade	compadre, combater, confraternizar, cooperar
intra-	interioridade, movimento para dentro	Intramuscular
per-	movimento através de, acabamento, intensidade, superlativação	percorrer, perfurar, perfazer, perfeito
re-	repetição, movimento em sentido contrário, intensidade, superlativação	renascimento, reeleger, reembolsar, remeter, remexer, requeimado, revelho
tri-	três	tripé, triforme, triângulo

ALGUNS SUFIXOS

Sufixos	Significados	Exemplos
-aço	resultado da acção, estado	Cansaço
-aria	lugar	livraria, infantaria, cervejaria
-acho	diminuição, pequenez	Riacho
-ista	profissão	jornalista, pianista
-ulo	diminuição, pequenez	Glóbulo
-ose		tuberculose, furunculose
-icar	acção pouco intensa ou diminuição	bebericar, namoricar
-mente	modo	heroicamente, portuguesmente
-ismo	sistema, resultado da acção, terminologia científica	espiritualismo, realismo, simbolismo, heroísmo, servilismo, reumatismo, neologismo
-al	relação	conjugal
-ia	qualidade, estado	valentia

2. Explica a transformação que a referida palavra sofreu.

Tema II – Textos Narrativos

Actividade 2.

LEITURA DO TEXTO

Mais olhos que barriga

QUANDO OS PRESENTES TOMARAM CONHECIMENTO DAS "TONELADAS" DE ALIMENTO QUE O SABICHÃO HAVIA INGERIDO NESSE DIA, EM TÃO CURTO ESPAÇO DE TEMPO, NÃO RESISTIRAM A UMA GARGALHADA COLECTIVA. MINGUELITO, ESSE, FAZIA AINDA CONTAS À VIDA, PARECENDO LAMENTAR OS ACONTECIMENTOS

Eram 11 horas quando Minguelito saiu de casa, na Petrangol. Estava minimamente lavado e engomadinho, como raramente acontecia, mesmo aos sábados, o único dia da semana em que o cidadão dedicava para si um "ferrado" balde de água.

Lavado, porque resolveu passar um fio de água pelo cabelo e pescoço, e outro pelos sovacos. Engomadinho, graças às ofertas de indumentárias com que havia sido presenteado no seu último aniversário, quando "cinquentou", duas semanas antes.

O aniversário deu até direito a um regabofe à maneira, com muita canjica, cabidela, bebidas espirituosas e mais que espirituosas (água ou sumo de vinho para as crianças) e, mais importante do que tudo, todas as raparigas mais bonitas dos arredores.

A farra foi de "seis estrelas" e teve até dois "bilos" (lutas), um quase atrás do outro, que fizeram levantar muita poeira naquele enorme quintal, coberto com chapas de zinco.

Num deles, as contendoras, duas raparigas de dezasseis anos, que disputavam o mesmo moço, resolveram livrar-se da indumentária e, por causa disso, ninguém queria acudir.

Por acaso! Tudo – é bom que se diga – graças a uma colecta feita pelas suas três irmãs, religiosas de três credos diferentes, sendo uma Testemunha, outra do 7.º Dia e a outra Católica.

Cidadão alto, com quase dois metros, Minguelito caminhava, apesar de ser magro, com o tronco acentuadamente inclinado para a frente, dando uma imagem de acabado, que o seu meio século de vida não conseguia disfarçar.

Desempregado desde que lhe "nasceram", vivia de biscatos, na condição dele de "roboteiro", carregando e descarregando sacos de cimento, empurrando carros de mão com produtos hortícolas, cartando água ou combustíveis, ou das "ajudas de custo" das irmãs, às casas de quem se propunha agora visitar, na esperança de receber algum abono extra dos sobrinhos, de quem tinha a impressão de ser muito querido.

O indígena caminhou a pé contra a antiga e, para mim saudosa (!) praça do "Cala-a-Boca", próximo da (também ela saudosa) fábrica de pneus.

Chegou à casa da mana Nazita (sua irmã quatro anos mais velha), quando a hora estava nas onze e meia. Mano Alberto, o cunhado, antecipara a hora do almoço por razões religiosas. Devia presidir a um culto numa congregação próxima de casa e atacava um mufete com visível apetite.

Depois das saudações, Minguelito foi convidado a fazer companhia ao dono da casa. Devorou o manjar com tamanho apetite, que acabou por dar uma volta de avanço ao cunhado. Nem foi preciso perguntarem-lhe se queria mais. Repetiu, sem kijila.

De vez em quando, o cunhado pára de comer para olhá-lo, visivelmente admirado por ver o estômago daquela alma, aparentemente tão necessitado de alimento.

Depois de alguns momentos de conversa, sobre fiéis e infiéis, crentes e descrentes, igrejas e templos, mais isto e aquilo, o visitante despediu-se, desculpando-se por não ficar mais tempo.

Sem que o marido se apercebesse, mana Nazita deu-lhe dinheiro para o "candongueiro". O homem apanhou a rota do Roque Santeiro e chegou à casa da irmã caçula, a Lalinha, no Sambizanga, pouco depois das 13 horas. Foi recebido com beijos e abraços. O pitéu não estava ainda a ser servido mas já cheirava. O cidadão sentou-se na melhor cadeira e deixou-se levar pelas apuradas narinas de Tiranossauro Rex.

- Assim, então, vais almoçar connosco, não é? – perguntou-lhe a anfitriã, só para ouvir o sim.

- Não sei se vai demorar – respondeu o visitante, com a maior cara de pau. – Ainda tenho que ir visitar a mana Kikita.

- Não demora! – tranquilizou-lhe a irmã. – Daqui a dez minutos está pronto. Está só a apurar.

Dito isso, ordenou a uma das filhas que pusesse mais um prato – aliás, "aquele" prato – e talheres na mesa.

Um prato dos grandes, a "entornar" de funji com muamba de dendém, foi devorado em poucos minutos, mas os da casa não se admiraram, pois já conheciam o apetite do felino, que não hesitou quando veio o prolongamento.

Os três pacotes de vinho, que se previa viessem a resistir até ao final da tarde, ficaram pelo caminho em pouco tempo, derrotados. Daí a pouco, o visitante saía apressado, em direcção ao cruzeiro.

Em casa da mana Kikita almoça-se tarde, aos domingos. Mas bem! Muito bem, mesmo!

Quando o homem chegou, cerca das 15 horas, os da casa, em número de uma dezena, acabavam de se sentar à mesa para atacar um funji de calulú, com um feijão de óleo de palma queimado no fundo, como ordenam os regulamentos.

Ao contrário de outros dias, não foi recebido com grande euforia, pois esta estava reservada por inteiro, para aquela irresistível "obra-prima" exposta sobre a mesa. Apenas a sua irmã deixou transparecer algum entusiasmo e foi logo providenciando mais um lugar para o cidadão, que começou por lambe-lamber por várias vezes os grossos beijos, ao ver para o que era chamado.

Como os filhos da mana Kikita também são aviados de garfo (nem dá para lhes convidar!), a competição prometia ser equilibrada. E foi. De tal forma que, quando Minguelito esticou o prato à irmã, para lhe servir a segunda dose, já a maioria dos sobrinhos o tinha feito. O vinho era de garrafão: a maioria optou por fazer o katembe, misturando-o com gasosa.

Já passava das 16 horas quando a população começou a sentir que, sim senhor, a missão estava cumprida, pois o "inimigo" tinha sido abatido. O futebol foi eleito, com naturalidade, como conversa de relaxe. Foi mana Kikita quem deu conta da situação. Estendido numa cadeira de fita, o plumitivo, que dormia e ressonava roncando como um Ferrari, abriu os olhos de tal maneira que estes pareceram querer saltar. De seguida, tentou dizer alguma coisa, mas a língua ficou presa, do lado de fora da boca, tal qual os dromedários quando estão em situação aflitiva.

- Mééé! – exclamou, nitidamente aflito.

- Miguelito, o que é que tens? - perguntou-lhe a irmã, sem obter resposta. No mesmo acto, o "camarada" inclinou o corpo para a frente e começou a regurgitar toda a "mercadoria" que havia por excesso. Nem vos conto. Era mesmo muita! Em pouco tempo formou-se entre os seus pés um enorme charco em tons de óleo de palma.

Incrédulos, os presentes questionavam-se, à medida que iam identificando os alimentos expelidos, onde fora o desgraçado buscar tais produtos, que não tinham ali sido servidos.

Alguém chamou o kota Mendinho, um farmacêutico com vastos conhecimentos de medicina, que morava duas casas adiante e que interrompeu a sua sardinha em boa companhia para acudir o assunto, mesmo de calções e chinelos.

Ficou decepcionado ao ver a figura do infeliz e mesmo sem que alguém lhe dissesse alguma coisa, logo perguntou, em tom de sentença:

- Alguém sabe dizer-me quantas vezes ele comeu nas últimas horas?

Mana Kikita sabia. Tinha acabado de falar com as irmãs, pelo telefone, e também ela estava impressionada com a demonstração de tamanha gula do irmão.

Quando os presentes tomaram conhecimento das "toneladas" de alimento que o sabichão havia ingerido nesse dia, não resistiram a uma gargalhada colectiva.

Miguelito, esse, fazia ainda contas à vida, parecendo lamentar os acontecimentos.

Fernando Martins para "Economia e Mercado", Setembro-Outubro de 2006

Conteúdo-tópico: neologismos

Objectivos comportamentais (o aluno): (i) Identifica e sublinha no texto palavras originárias de línguas bantu.
(ii) Identifica e sublinha palavras que, ao longo dos tempos, tomaram uma nova forma, mantendo, porém, o mesmo significado.

Tipo de actividade: Diferenciação entre o léxico português na óptica do PE e o léxico português na óptica do PA

a) Exploração Ideológica do Texto _____

1. Indica a personagem principal do texto e, depois, responde às seguintes questões:

- Caracteriza-o física e psicologicamente.
- Apreciando o comportamento do protagonista do texto, que lição de moral se pode extrair? Fundamenta a tua resposta.

b) Exploração Vocabular do Texto _____

1. No teu texto, consta um conjunto de palavras de origem de línguas bantu. Recolhe-as e cita-as numa única matriz conforme indicamos abaixo:

Em Língua Bantu	Em Português Angolano	Em Português Europeu
Ex. dikota	cota (ou kota)	mais-velho, ancião, adulto

2. Explica o processo pelo qual algumas palavras foram formadas.



Para responderes ao que te é solicitado em 1, 2 e 3, é aconselhável que consultes um dicionário de Língua Portuguesa para que verifiques, sempre que necessário, a forma gráfica e/ou o significado da palavra que pesquisas no teu texto. Previamente consulta as matrizes 1, 2 e 3 do teu manual.

Matriz 2

Neologismo
<p><u>Definição:</u></p> <p>Palavra nova (ou apenas significado novo de uma palavra já existente) que surge numa determinada língua.</p> <p><u>Tipos:</u></p> <p><i>Empréstimos</i>, aqueles que vieram de outras línguas, mas que, ao entrarem no português, receberam uma pronúncia e escrita próprias do português.</p> <p><i>Estrangeirismos</i>, aqueles que, ao contrário das anteriores, não sofreram adaptação de pronúncia e de escrita.</p> <p>Para o enriquecimento do léxico, a língua recorre a processos como a derivação, composição, etc.</p> <p>Quanto à derivação, os neologismos podem ser: neologismos nominais, neologismos adjectivais e neologismos verbais. Os neologismos nominais são formados mediante os sufixos: <i>-eiro</i>, <i>-ção</i>, <i>-ismo</i>, <i>-ista</i>, <i>-mento</i>, <i>-idade</i>, ou pela mudança da categoria gramatical. Os neologismos adjectivais são constituídos por meio de sufixos: <i>-mente</i>, <i>-ado</i>, <i>oso</i> e de prefixo: <i>des-</i>. Os neologismos verbais são criados mediante prefixos: <i>ar-</i>, <i>des-</i>, <i>re-</i>. Há também neologismos constituídos por meio de prefixação e sufixação, dando origem às unidades lexicais parassintéticas.</p> <p>A composição é o processo que consiste na concatenação de pelo menos duas palavras primitivas, cada uma das quais pode ser mais ou menos autónoma.</p>

3. A vigésima sétima palavra do oitavo parágrafo do teu texto é uma palavra cuja ocorrência marca a língua popular. Supõe que precisas de escrevê-la de acordo com a língua-padrão. Como escreverias a palavra?

Tema III – Textos Líricos

Actividade 3.

LEITURA DO TEXTO

ADEUS À HORA DA LARGADA

Minha Mãe

(todas as mães negras
Cujos filhos partiram)

Tu me ensinaste a esperar
Como esperaste nas horas difíceis

Mas a vida
matou em mim essa mística esperança

Eu já não espero
sou aquele por quem se espera
Sou eu minha Mãe
a esperança somos nós
os teus filhos
partidos para uma fé que alimenta a vida

Hoje
somos as crianças nuas das sanzalas do mato
os garotos sem escola a jogar a bola de trapos
nos areais ao meio-dia
somos nós mesmos
os contratados a queimar vidas nos cafezais
os homens negros ignorantes
que devem respeitar o homem branco
e temer o rico
somos os teus filhos
dos bairros de pretos

além aonde não chega a luz eléctrica
os homens bêbedos a cair

abandonados ao ritmo dum batuque de morte
teus filhos
com fome
com sede
com vergonha de te chamarmos Mãe
com medo de atravessar as ruas
com medo dos homens
nós mesmos

Amanhã
entoaremos hinos à liberdade
quando comemorarmos
a data da abolição desta escravatura

Nós vamos em busca de luz
os teus filhos Mãe
(todas as mães negras
Cujos filhos partiram)
Vão em busca de vida.

Agostinho Neto, in Sagrada Esperança.

Conteúdo-tópico: Polissemias e campo semântico

Objectivos comportamentais (o aluno): Constrói campos semânticos.

Tipo de actividade: Organização de palavras a partir de um significado comum.

a) Exploração Ideológica do Texto _____

1. Terminada a leitura do texto, verifica-se que o texto gira à volta de três principais palavras: *fé, coragem e liberdade*.
- a) Elabora um comentário sobre estas palavras em que possas confirmar, ou negar, o que te parecer mais certo.

b) Exploração Vocabular do Texto _____

1. Atenta aos extractos que se seguem. Identifica a palavra que se repete várias vezes. Nota que tal repetição resume-se ao seu aspecto de forma e não tanto de significado, o que significa que ela assume vários significados de extracto para extracto:

Extracto A

«A luz é uma onda electromagnética, cujo comprimento de onda se inclui num determinado intervalo dentro do qual o olho humano é a ela sensível. Trata-se, de outro modo, de uma radiação electromagnética que se situa entre a radiação infravermelha e a radiação ultravioleta. As três grandezas físicas básicas da luz são herdadas das grandezas de toda e qualquer onda electromagnética: intensidade (ou amplitude), frequência e polarização (ângulo de vibração). No caso específico da luz, a *intensidade* se identifica com o brilho e a *frequência* com a cor. Deve ser ressaltada também a dualidade onda-partícula, característica da luz como fenómeno físico, em que esta tem propriedades de onda e partículas, sendo válidas ambas as teorias sobre a natureza da *luz*». Cf. www.infopedia.org/Luz (acedido da 28 de Novembro de 2012).

Extracto B

Nós vamos em busca de luz
os teus filhos Mãe
 (todas as mães negras
 Cujos filhos partiram)
Vão em busca de vida.

Agostinho Neto, in Sagrada Esperança.

Extracto C

O julgamento é este: que a luz veio ao mundo, os homens amaram mais as trevas do que a luz; porque as suas obras eram más.
Pois todo aquele que pratica o mal aborrece a luz e não se chega para a luz, a fim de não serem arguidas as suas obras.

Cf. Jo 3, 19-20, *in Bíblia Sagrada.*

Extracto D

Depois de meses a trabalhar neste projecto já vemos a luz ao fundo do túnel.

Cf. <http://www.casota.org/expressions/expression/index.php?id=491> (acedido a 28 de Novembro de 2012)

a) Preenche a matriz que abaixo se apresenta:

Extracto	Forma gráfica	Significado	Sentido
A	luz		
B	luz		
C	luz		
D	luz		

b) A partir do significado de base e comum a todos os casos polissémicos da palavra luz, elabora um diagrama, estando o significado de base e comum no centro do diagrama, radiando as suas polissemias. Depois, indica o nome com o qual se designa o respectivo diagrama.



Para responderes ao que te é solicitado em a), lê os dados da matriz 3. Previamente, consulta também a matriz 4 do teu manual.

Matriz 3

Polissemia	Campo semântico
<p>Ao consultarmos um dicionário, verificamos que a maioria das palavras são polissemias, isto é, contêm vários significados. Só o contexto em que cada palavra se encontra nos permite determinar com exactidão qual o seu significado, e resolver assim casos de ambiguidade na interpretação dessa palavra.</p> <p>A organização expressiva do contexto (existência da metáfora, metonímia, etc.) explora e põe em evidência as possibilidades polissémicas de uma palavra.</p>	<p>A maior parte das palavras têm vários significados diferentes, conforme os contextos em que aparecem.</p> <p>O conjunto de significados que uma mesma palavra pode ter em vários contextos que se designa um campo semântico.</p>

Matriz 4

TEXTO DISSERTATIVO
<p><u>Noção:</u></p> <p>Dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didáctico, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a persuasão e sim, com a transmissão de conhecimento, sendo, portanto, um texto informativo¹⁶.</p> <p><u>Estrutura:</u>¹⁷</p> <p>O texto dissertativo é composto por três partes essenciais:</p> <p>- Introdução:</p>

¹⁶ <http://www.algosobre.com.br/redacao/texto-dissertativo-argumentativo.html>

¹⁷ <http://www.mundoeducacao.com.br/redacao/estrutura-texto-dissertativo.htm> (adaptado)

É um bom início de texto que desperta no leitor vontade de continuar a lê-lo. Na introdução é que se define o que será dito, e é nessa parte que o autor deve mostrar para o leitor que o seu texto merece atenção.

O assunto a ser tratado deve ser apresentado de maneira clara. Existem assuntos que abrem espaço para definições, citações, perguntas, exposição de ponto de vista oposto, comparações, descrição.

A introdução pode apresentar uma:

- Afirmação geral sobre o assunto
- Consideração do tipo histórico-filosófico
- Citação
- Comparação
- Uma ou mais perguntas
- Narração

Além destes, outras introduções podem ser empregues de acordo com quem escreve.

- Desenvolvimento:

Na dissertação, a persuasão aparece de forma explícita. É neste momento que o autor desenvolve o tema, seja através de argumentação por citação, comprovação ou raciocínio lógico, tomando a sua posição a respeito do que está sendo discutido.

O conteúdo do desenvolvimento pode ser organizado de diversas maneiras, dependerá das propostas do texto e das informações disponíveis.

- Conclusão:

A conclusão é a parte final do texto, um resumo forte e breve de tudo o que já foi dito, cabe também a essa parte responder à questão proposta inicialmente, expondo uma avaliação final do assunto.

Por Sabrina Vilarinho

- c) A partir da seguinte afirmação, «Ter conhecimento é ter luz». Elabora um texto dissertativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa prática pedagógica conduziu-nos a determinadas reflexões sobre usos linguísticos que se opõem àqueles que são consagrados como modelares: os da norma europeia. A aprendizagem desta norma ocorre na escola.

Com base no inquérito por questionário aplicado, verificamos que tanto os sujeitos do grupo de alunos, quanto os do grupo da comunidade, têm o Português como língua materna. Quanto a isto, é importante referir que aquilo que para estes sujeitos é língua materna compreende a variante do português angolano, cuja estrutura e funcionamento ainda estão por se estudar, de modo mais sistemático.

Tendo sido identificado e observado, nos discursos dos nossos alunos, casos de ocorrência de neologismos (empréstimos, morfológicos e semânticos), para além de uma notável pobreza vocabular, tornou-se necessário intervir de modo a encontrar respostas para as duas perguntas abaixo indicadas, visando a criação de actividades metodológicas que permitiram, por um lado, a ampliação do léxico individual do aluno e, por outro lado, consciencializá-lo da necessidade de variação do vocabulário em função do contexto situacional de comunicação:

- Que actividades metodológicas desenvolver para o enriquecimento do léxico individual do aluno?
- Que actividades implementar para a consciencialização do aluno relativamente à distinção e uso em contexto do léxico característico do discurso coloquial?

Em relação a este aspecto, elaborámos dois tipos de actividades, um que atende à primeira pergunta, e outro que atende à segunda.

No primeiro caso, as actividades consistiram em exercícios que exploram, por exemplo, a conotação e as polissemias em contexto.

No segundo caso, as actividades consistiram em exercícios que confrontam itens lexicais de línguas bantu em discurso pedagógico.

É importante referir que, no presente estudo, os sujeitos do grupo de alunos são falantes nativos do Português. Neste caso, constatou-se que:

- Tanto os alunos falantes do Português, língua materna, quanto os alunos falantes do português, língua segunda, apresentam os mesmos níveis de interferência lexical.
- As línguas *bantu* faladas na região influenciam a aprendizagem do português.
- O léxico de que os alunos se servem em contexto pedagógico para expressão do seu raciocínio é pouco adequado ao contexto em que se inserem por eles serem mais expostos ao registo coloquial do português.
- Os meios didácticos indispensáveis ao ensino do Português (7.^a e 8.^a classes) não contemplam o exercício eficiente do desenvolvimento vocabular dos alunos.

Com a nossa proposta, consideramos que os alunos têm à sua disposição um instrumento de trabalho que lhes permite, por esforço próprio, dar conta das soluções aos exercícios, na medida em que, no manual, contam com uma ficha teórica, em apêndice, útil para desenvolver a prática, a compreensão e a explicação do exercício solicitado.

Pensamos que, neste trabalho, reflectimos a essência do exercício que pode promover a competência de leitura, no âmbito da aprendizagem do vocabulário. Com efeito, privilegiámos questões que exigem dos alunos operações mentais de progressivo grau de complexidade através de perguntas como, por exemplo, a moralidade de uma história e a caracterização de personagens.

Com tudo isto, tentamos demonstrar que o processo de ensino-aprendizagem do vocabulário deve ir muito além do estudo de palavras em frases isoladas, de exercícios mecânicos de substituição de palavras (que supostamente são desconhecidos dos alunos) por sinónimos ou antónimos separados do texto, tratando as palavras como se elas, isoladamente, possuíssem sentido absoluto independente do contexto no qual estivessem inseridas.

Consideramos que as palavras devem ser conhecidas no seu respectivo *habitat*, e o seu *habitat* é o texto. Compara-se a palavra dentro do texto ao peixe dentro da água. Doutro modo, o peixe fora da água está sujeito à morte imediata. Assim, também percebemos a vitalidade e significação da palavra. Aliás, basta atentar ao fenómeno da polissemia. Por exemplo, se tivermos que perceber o significado de uma palavra, impõe-se a precisão de um contexto, de modo que o seu significado esteja de acordo com o que se pretende dizer ou compreender.

Com esta nossa proposta e tendo em atenção o apêndice que colocamos à disposição dos alunos, tentamos contribuir para que os alunos consigam corresponder à resposta esperada à questão colocada por Duarte (*op. cit.*): «O que sabemos quando conhecemos uma palavra?».

Assim, conhecer uma palavra, mais do que dominar o seu significado e a sua forma fónica, significa conhecer a sua categoria sintáctica, uma vez que tal conhecimento determina, por um lado, as posições que ela pode ocupar numa combinação de palavras e, por outro lado, os paradigmas flexionais a que está sujeita. Para além disso, note-se também que é necessário saber-se que condições ela impõe ao contexto sintáctico em que pode ocorrer; por outras palavras, saber a que categorias sintácticas ela exige que pertençam as palavras que podem ser suas vizinhas numa expressão ou frase (cf. Duarte, *ibid.*).

Por tudo isto, se impõe que a acção educativa para o desenvolvimento da competência vocabular privilegie o texto.

Para consecução do nosso trabalho, tivemos algumas limitações relacionadas com os obstáculos encontrados durante o desenvolvimento do trabalho. Algumas dificuldades encontradas, dizem respeito à exiguidade do material disponível por parte do Ministério da Educação, de estudos relacionados com o desenvolvimento da competência lexical.

Nas poucas bibliotecas públicas, os materiais didácticos são escassos. Poucos estudos relacionados com as interferências das línguas Autóctones no português (Europeu). Disparidade de informação sobre o número de línguas autóctones. Apesar destes constrangimentos, importa referir que ainda que com e limitações, foi possível recolher informação, desenvolver o nosso trabalho e alcançar os nossos objectivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Sandra Cristina dos Santos (2002): *Computação da Polissemia Regular em Português*. Dissertação de Mestrado. FL-UL. Lisboa.
- AZEREDO, José Carlos de (2008): *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha.
- BECHARA, E. (1999): *Moderna Gramática Portuguesa*, Ed. Lucerna, Rio de Janeiro.
- BARROS, Vítor Fernando (2011): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- BASÍLIO, Margarida (2007): O papel da metonímia nos processos de formação de palavras: um estudo dos verbos denominais em português. São Paulo: Ática.
http://www.abralin.org/revista/RV6N2/01_margarida_basilio.pdf.
- CABRAL, Lisender Augusto Vicente (2005), *Complementos verbais preposicionais do português em Angola* (2 volumes). Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado.
- CABRÈ, T. (1993): *La Terminología, Metodología, Aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida, Empúries.
- _____ (1999), *La Terminología: Representación y Comunicación, Elementos para una Teoría de Base Comunicativa y Otros Artículos*. Barcelona: Instituto Universitat de Lingüística aplicada.
- CARRASCO, Agnelo (1988): *Subsídios para a norma do Português falado em Angola*. Tese de Licenciatura. Lubango: Instituto Superior de Ciências da Educação.
- CASTRO, Ivo (2008): *Introdução à História do Português*. 2.^a ed. Lisboa: Edições Colibri.
- CHICUNA, Alexandre Mavungo (2003): *Léxico Português-Kiyombe do Corpo Humano*. Dissertação de Mestrado. FCSH-UNL.
- CHICUNA, Alexandre Mavungo (2010): *Portuguesismos – neologismos e sua dicionarização na língua kiyombe*. Évora: Universidade de Évora.

CORREIA, Margarita & LEMOS, Lucia San Payo (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri.

CORREIA, Margarita (2009): *Dicionário Português*. Lisboa: Edições Colibri.

COSTA, Rute (2001): «*O termo como veículo de especificidades conceptuais e semânticas*», *Polifonia*, Nº 4. Lisboa: Colibri.

COSTA, Rute & SILVA, Raquel (2006): *Guião, Metodologia para a Investigação Aplicada em Terminologia*, Universidade Nova de Lisboa.

CUNHA, Celso e Lindley CINTRA (1984): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 15.^a ed. Lisboa: João Sá da Costa.

DUARTE, Inês (2000): *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

DUARTE, Inês (2008): *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa. Ministério da educação.

DUBOIS, Jean *et al.* (1973): *Dicionário de Linguística*. 9. ed. Dir. e coord. ger. da trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.

FLORIDO, Maria Beatriz *et al* (1987): *NOVOS CAMINHOS PARA A LINGUAGEM: Gramática Pedagógica do Português – Ensino Preparatório – 1/2*. 5.^a ed. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim (1977): *Pragmática Linguística e Ensino do português*. Livraria Almedina.




GALISSON, R. & COSTE, D. (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Aldonio & CAVACAS, Fernanda (2004). *Léxico 1V a vida das palavras*. Porto: Editora Clássica.

KUKANDA, Vatomene (1986): *Notas de Introdução à Linguística Bantu*. Lubango: ISCED.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca (1991): «*Um projecto em Terminodidáctica*, Actas do Encontro do Programa *ERCI*». Lisboa, Universidade Aberta.

- LINO, Teresa *et. al.* (2007): *Rede de Neologia e de Terminologia em Língua Portuguesa (em situação de contacto de línguas)*. In Actas do Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP, Praia, Cabo Verde.
- LUSAKALALU, Pedro (2005): *Línguas e Unidades Glossonímicas*. Luanda: Nzila.
- LYONS, John (1977). *Semântica I*. Lisboa: Editora Presença.
- MARITE, João Teodoro D'Olim & FERRO, Gláucia D'Olim Marote (2003): *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática.
- MARTINET, André (1995), *Função e Dinâmica das Línguas*. Coimbra, Livraria Almedina.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et alli* (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MATEUS, Maria Helena & NASCIMENTO, Fernanda Bacelar do (2005), *A Língua Portuguesa em Mudança*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MATEUS, Maria Helena (2005), *A Mudança da Língua no Tempo e no Espaço*. http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mhmateus-mudanca_lingua.pdf
- MENDES, Irene (2000): *O Léxico no Português de Moçambique (aspectos neológicos e terminológicos)*. Edição Promédia.
- MESQUITA, Helena e Gonçalves PEDRO (2006): *Língua Portuguesa 9.ª Classe – Livro do Aluno*. Luanda: Plural Editores.
- MIGUEL, Maria Helena (2003), *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- MINGAS, Amélia A. (1998), *O Português em Angola: Reflexões*, VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 1.º vol. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.
- _____ (2000), *Interferencia do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Edições CHÁ DE CACHINDE.
- _____ (2004), *Multiplicidade Linguística: A língua portuguesa em Angola*. In Actas do XX Encontro da Associação Portuguesa de Linguistas. Lisboa: APL.

- MOUNIN, Georges (1997): *Curso de Linguística Geral*. Livros Horizontes.
- MOREIRA, Licínio Luís Narciso de (1996). Estudo sobre a Situação Actual do Ensino do Português nos Cursos Médios do Instituto Medio de Economia do Lubango. Monografia de Licenciatura. Lubango: ISCED-LUBANGO.
- MOURA, José de Almeida (2006): *Gramática do Português Actual*. Lisboa: Lisboa Editora.
- NASPOLINI, Ana Tereza (1996): *Didáctica de Português: Tijolo por Tijolo: Leitura e Produção Escrita*. São Paulo: FTD.
- NETO, Serafim da Silva (1970): *História da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal.
- NETO, Conceição Garcia (2009): *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da Escola de Formação de Professores Garcia Neto (Luanda-Angola)*. Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. ( [download](#))
- NETO, Agostinho (1979): *Sagrada Esperança*. S/l: Sá da Costa Editora.
- NGUNGA, Armindo (2004), *Introdução à Linguística Bantu*. Universidade Eduardo Mondlane, Imprensa Universitária.
- OLIVEIRA, Fátima (2005): *Semântica*. In Organização à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Caminho Editorial.
- OLIVEIRA, Luísa & SARDINHA, Leonir (2006): *Saber Português Hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*. 5.^a ed. Lisboa: Didáctica Editora.
- PEPETELA (1985): *As Aventuras de Ngunga*. s/l: UEA.
- PEPETELA (1988): *O Cão e os Calús*. Porto: ASA.
- PETTER, Margarida Taddoni (2009): ‘Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano’. *Papia* (19): 201-220. ( [download](#))
- SANTOS, Ferreira dos Santos (2011): ‘A categoria tópica no português de Angola’. *Linha d'Água*(24), 116-126. ( [download](#))

- TEIXEIRA, Alcina da G. & SAKUKUMA, Alexandre L. S. (2009). *Análise Crítica do Livro Língua Portuguesa 7.ª Classe, Manual do Aluno*. Monografia de Licenciatura. Lubango: ISCED-LUBANGO.
- TEYSSIER, Paul (1993): *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- ULLMANN, Stephen (1964). *Uma Introdução a Ciência do Significado*. 5.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (1967). *Semântica ;V introducion a la ciência del significado*. 2.ª ed. Madri: Editora Aguilar.
- UNDOLO, Márcio Edu da Silva (2008). *Proposta de Manual de Leitura para o Ensino do Português a 11.ª Classe dos Cursos de não-Especialidade da Escola de Formação de Professores do Lubango*. Monografia de Licenciatura. Lubango: ISCED-LUABANGO.
- VILELA, Mário (1995): *Léxico e Gramática*. Coimbra: ALMEDINA.
- VELAME, Edson (2008): *A Criação Vocabular no Bate-Papo MAN*. Revista dos Alunos da Graduação em Letras. Faculdade São Miguel.
- XAVIER, Maria Francisca & MATEUS, Maria Helena (1992): *Dicionário de Termos Linguísticos*. Vol. II. Lisboa.
- Guilbert, Louis(1975). *La Creativeté Lexicale*. Paris: Librarie larouse.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo de Alunos	53
Quadro 2 – Grupo da Comunidade.....	53
Quadro 3 – Secção A, Grupo A.....	56
Quadro 4 – Secção A, Grupo B.....	58
Quadro 5 – Secção A, Grupo C... ..	60
Quadro 6 – Secção B, Grupo A.....	61
Quadro 7 – Secção C, Grupo A.....	62
Quadro 8 – Secção C, Grupo B.....	62
Quadro 9 – Secção C, Grupo C.....	63

APÊNDICES

Apêndice.1-Matrizes

MATRIZES

Matriz 1

Processos Morfológicos de Formação de Palavras		
Derivação	Formação	Exemplos
Prefixal	prefixo + palavra primitiva	desfazer, recontar
Sufixal	palavra primitiva + sufixo	jornalista, ramagem
Prefixal e sufixal	prefixo + palavra primitiva + sufixo	impossivelmente, insuficientemente
Parassintética	prefixo + palavra primitiva + sufixo em simultâneo	Repatriar
Imprópria	mudança de classe das palavras sem alteração da forma	mal (advérbio) – o mal (substantivo)
Regressiva	a palavra primitiva reduz-se ao formar a derivada	apelar > apelo

Eis alguns prefixos e sufixos:

ALGUNS PREFIXOS

Prefixos	Significados	Exemplos
a-, -ab-	afastamento, separação, privação	apartidário, abster-se
ante-	anterioridade (no espaço e no tempo)	antebraço, antepassado
bem-, ben-	ideia de bem, a favor	bem-aventurado, bendito
bis (-bi)	duplicidade	bisneto, biforme
com-, con- co-	companhia, união, simultaneidade	compadre, combater, confraternizar, cooperar
intra-	interioridade, movimento para dentro	Intramuscular
per-	movimento através de, acabamento, intensidade, superlativação repetição, movimento em sentido	percorrer, perfurar, perfazer, perfeito

	contrário, intensidade, superlativação	renascimento, reeleger,
re-		reembolsar, remeter, remexer, requeimado, revelho
tri-	três	tripé, triforme, triângulo

ALGUNS SUFIXOS

Sufixos	Significados	Exemplos
-aço	resultado da acção, estado	cansaço
-aria	lugar	livraria, infantaria, cervejaria
-acho	diminuição, pequenez	riacho
-ista	profissão	jornalista, pianista
-ulo -ose	diminuição, pequenez	glóbulo tuberculose, furunculose
-icar -mente	acção pouco intensa ou diminuição modo	bebericar, namoricar heroicamente, portuguesmente
-ismo -al -ia	sistema, resultado da acção, terminologia científica relação qualidade, estado	espiritualismo, realismo, simbolismo, heroísmo, servilismo, reumatismo, neologismo conjugal valentia

NeologismoDefinição:

Palavra nova (ou apenas significado novo de uma palavra já existente) que surge numa determinada língua.

Tipos:

Empréstimos, aqueles que vieram de outras línguas, mas que, ao entrarem no português, receberam uma pronúncia e escrita próprias do português.

Estrangeirismos, aqueles que, ao contrário daqueles, não sofreram adaptação de pronúncia e de escrita.

Para o enriquecimento do léxico, a língua recorre a processos como a derivação, composição, etc.

Quanto à derivação, os neologismos podem ser: neologismos nominais, neologismos adjetivais e neologismos verbais. Os neologismos nominais são formados mediante os sufixos: *-eiro*, *-ção*, *-ismo*, *-ista*, *-mento*, *-idade*, ou pela mudança da categoria gramatical. Os neologismos adjetivais são constituídos por meio de sufixos: *-mente*, *-ado*, *oso* e de prefixo: *des-*. Os neologismos verbais são criados mediante prefixos: *ar-*, *des-*, *re-*. Há também neologismos constituídos por meio de prefixação e sufixação, dando origem às unidades lexicais parassintéticas.

A composição é o processo que consiste na concatenação de pelo menos duas palavras primitivas, cada uma das quais pode ser mais ou menos autónoma.

Matriz 3

Polissemia	Campo semântico
<p>Ao consultarmos um dicionário, verificamos que a maioria das palavras são polissemias, isto é, contêm vários significados. Só o contexto em que cada palavra se encontra nos permite determinar com exactidão qual o seu significado, e resolver assim casos de ambiguidade na interpretação dessa palavra.</p> <p>A organização expressiva do contexto (existência da metáfora, metonímia, etc.) explora e põe em evidência as possibilidades polissémicas de uma palavra.</p>	<p>A maior parte das palavras têm vários significados diferentes, conforme os contextos em que aparecem.</p> <p>O conjunto de significados que uma mesma palavra pode ter em vários contextos que se designa um campo semântico.</p>

Matriz 4

TEXTO DISSERTATIVO
<p><u>Noção:</u></p> <p>Dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, discorrer sobre ele. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente com o texto de apresentação científica, o relatório, o texto didáctico, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a persuasão e sim, com a transmissão de conhecimento, sendo, portanto, um texto informativo¹⁸.</p> <p><u>Estrutura:</u>¹⁹</p> <p>O texto dissertativo é composto por três partes essenciais:</p> <p>- Introdução:</p>

¹⁸ <http://www.algosobre.com.br/redacao/texto-dissertativo-argumentativo.html>

¹⁹ <http://www.mundoeducacao.com.br/redacao/estrutura-texto-dissertativo.htm> (adaptado)

É um bom início de texto que desperta no leitor vontade de continuar a lê-lo. Na introdução é que se define o que será dito, e é nessa parte que o autor deve mostrar para o leitor que o seu texto merece atenção.

O assunto a ser tratado deve ser apresentado de maneira clara. Existem assuntos que abrem espaço para definições, citações, perguntas, exposição de ponto de vista oposto, comparações, descrição.

A introdução pode apresentar uma:

- Afirmação geral sobre o assunto
- Consideração do tipo histórico-filosófico
- Citação
- Comparação
- Uma ou mais perguntas
- Narração

Além destes, outras introduções podem ser empregues de acordo com quem escreve.

- Desenvolvimento:

Na dissertação, a persuasão aparece de forma explícita. É neste momento que o autor desenvolve o tema, seja através de argumentação por citação, comprovação ou raciocínio lógico, tomando a sua posição a respeito do que está sendo discutido.

O conteúdo do desenvolvimento pode ser organizado de diversas maneiras, dependerá das propostas do texto e das informações disponíveis.

- Conclusão:

A conclusão é a parte final do texto, um resumo forte e breve de tudo o que já foi dito,

cabe também a essa parte responder à questão proposta inicialmente, expondo uma avaliação final do assunto.

Por Sabrina Vilarinho

Apêndice 2. Inquérito por Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário é anónimo e visa recolher dados junto da população estudantil do I ciclo do ensino secundário da “Escola 27 de Março do Lubango/Angola”, para o desenvolvimento de um trabalho de investigação com vista a obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança – na especialidade de Educação e Ensino da Língua.

Completa os espaços em branco com o sinal (+) ou um sinal que melhor se ajuste à resposta a dar. Caso seja necessário escrever, agradecemos que o faças com **letras maiúsculas**.

Por favor, responde a todas as questões. Não há respostas certas ou erradas. Todas serão válidas, desde que sejam sinceras.

MUITO OBRIGADO

II – Situação linguística individual

Qual é a sua língua primeira?: _____

Que línguas de origem africana fala?

☐ nenhuma; ☐ kimbundu; ☐ kikongo; ☐ ngangela; ☐ cokwe;

☐ nyaneka; ☐ helelo; ☐ kwanyama; ☐ umbundu ☐ lingala;

☐ oshindonga; Outras, quais?: _____

Onde ou em que ambientes usas a(-s) língua(-s) de origem africana?

☐ em casa ☐ na rua ☐ na igreja ☐ na escola

Outros ambientes, quais? _____

☐ III – Hábito de leitura

Tens biblioteca em casa? Sim ☐ Não ☐

Para além dos livros escolares, lêes outros livros? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual é a frequência? Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

Por que motivos (não) lêes?

IV – Dados académicos dos pais (ou encarregados de educação)

Dados do pai:

☐ técnico básico ☐ técnico médio ☐ técnico superior

Outra situação _____

Dados da mãe:

☐ técnica básica ☐ técnica média ☐ técnica superior

Outra situação _____

V – Profissão dos pais (ou encarregados de educação)

Do pai: _____

Da mãe: _____

Apêndice 3. Teste

GRUPO DE ALUNOS²⁰ TESTE – AVALIAÇÃO DO CAPITAL LEXICAL DO ALUNO

DADOS PRÉVIOS:

Idade: _____

Sexo: _____

Hora e minuto de início de resolução do teste: _____

SECÇÃO A

a) **Preenche os espaços em branco com uma das opções que se seguem dentro de parêntesis e que aches correcta. Caso não haja uma opção que consideres correcta, faz como souberes:**

1. O Carlos comeu _____ (casa, carro, funge) ao almoço.
2. Eu não tenho _____ (cadernos, cambas) com quem brincar.
3. Os alunos da Turma B _____ (dormiram, xingaram) uns aos outros.
4. O Sr. Lucas fez uma _____ (cacimba, caneta) no seu quintal.
5. Quem quer beber _____ (canela, quissangua)?

b) **Se encontrares frases erradas, assinala com X no quadro à frente e, de seguida, diz brevemente em que consiste o erro:**

1. O Paulo comprou duas lambulas. ☐

2. As zungueiras passam por todas as ruas da cidade do Lubango. ☐

3. O Soba do Bairro Comercial é natural da Humpata. ☐

²⁰ Este instrumento serviu igualmente para o Grupo da comunidade.

4. Na minha família, o meu irmão cassule é muito querido. ☐

5. Quem me deu bixoxo? ☐

c) **Dá a resposta correcta à cada questão que se segue:**

1. Uma pessoa que não faz filho chama-se_____.
2. Com que ingredientes se faz o *funge*? _____.
3. Qual é o sinónimo da palavra *rio* que conheces? _____.
4. Com uma palavra apenas, diz como se chama uma *pessoa mais velha*_____.
5. Uma pessoa que vende andando de rua em rua, diz-se que está
_____.

SECÇÃO B

a) **Reescreve correctamente as frases que achares erradas:**

1. A Sr.^a Adélia disse-me que não havia macas nenhuma em aceitar o nosso convite.

2. Quem vive no quimbo do seculo João Paquissi?

3. Hoje comi mocotó em casa da Prima Antónia.

4. O meu tio Carlos é cupapata.

5. Não gostas de jinguba?

SECÇÃO C

a) Explica o significado das palavras *em negrito*:

1. Ontem a Marta teve hemorragia **nasal** (-----)
2. Isso são órgãos **pulmonares** (-----)
3. Tratou-se de uma festa **sangrenta** (-----)

b) Escreve verbos derivados de palavras que indicam partes do corpo:

1. *cabeça* _____
2. *dente* _____
3. *pé* _____
4. *mão* _____
5. *cotovelo* _____

c) Explica o significado destas expressões idiomáticas:

1. *bater na mesma tecla* _____
2. *engolir sapos* _____
3. *agarrar com unhas e dentes* _____
4. *fazer das tripas coração* _____
5. *dar gasosa* _____

Hora e minuto de fim de resolução do teste: _____

Apêndice 4. Ficha de Observação de Aula

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Objectivos

O trabalho que se pretende com esta ferramenta visa recolher informação sobre a forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem do léxico, as actividades e instrumentos que o professor utiliza para estimular e permitir o enriquecimento vocabular dos alunos.

Entende-se que a observação constitui uma grande possibilidade de contacto com a realidade ou fenómeno a estudar a partir do seu próprio ambiente natural em sala de aula. Com base neste entendimento, pretende-se descrever, reflectir e estudar as limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do léxico.

Critérios ou aspectos em que incidirá a observação das aulas

A observação incidirá em competências de ensino específicas como, por exemplo, a correcção científica do discurso, a gestão da sala e do tempo de aula, a adequação do discurso ao tipo de alunos, o início e a conclusão da aula, o clima de sala de aula, a gestão do trabalho de grupo ou de outras formas de trabalho prático, a utilização de recursos, a forma de questionar os alunos, a interacção professor-alunos, a gestão dos comportamentos na sala de aula ou o envolvimento dos alunos nas actividades escolares.

Metodologia de observação de aula

- Registos escritos exaustivos do discurso dos alunos e do professor sobre uma determinada questão ou um aspecto específico em observação, tais como: as questões ou perguntas que o professor faz aos alunos e as respostas que desencadeia neles.
- Registos escritos das várias fases de aula de acordo com o plano de aula através do qual o professor se orienta.
- Registo escrito do tempo utilizado em cada actividade ou acontecimento como, por exemplo, a quantidade de tempo que se dá para cada fase ou momento de aula de acordo com a planificação do professor.

I. Identificação da Aula

Nome da Escola: _____

Ciclo de ensino: ____

Classe: ____

Turma: _____

Sala n.º: ____

Nome do (-a) Professor(-a): _____

Disciplina: _____

Ano lectivo: _____

Hora de início da aula: _____

Hora de fim da aula: _____

Data: _____

II. Focos de observação e questões orientadoras

Plano Científico

1. Domínio do conteúdo

Nota: _____

2. Linguagem didáctica adequada

Nota: _____

3. Relações conhecimentos científicos/situações do quotidiano

Nota: _____

Plano Metodológico

1. Meios didáticos

1.1 Utilização

Nota: _____

2.

2.1 Adequação

Nota: _____

3. Aproveitamento pedagógico e científico das intervenções dos alunos

Nota: _____

4. Capacidade de (re-)criação de actividades metodológicas para a aprendizagem e enriquecimento do capital vocabular dos alunos

Nota: _____

Assinatura do observador: _____

ANEXOS

Anexo1. Alguns textos do manual de leitura da 9ª classe.

Texto Narrativo

não iria ver. Não tinha coragem de abrir os olhos; apenas aguardava o ataque da onça.


Passaram-se alguns segundos, que lhe pareceram intermináveis. Num último arranque de coragem, abriu os olhos e viu o bicho tão próximo de seu rosto que podia sentir sua respiração. As manchas na pele do animal eram irregulares e bonitas. Mas foi outro detalhe que deixou João Mendonça ainda mais gelado: uma das orelhas da onça era defeituosa, como se tivesse sido esfaqueada por um tiro.

Lágrimas brotaram dos olhos do caçador e ele prendeu a respiração quando a onça o cheirou demoradamente e emitiu um rugido que alvoroçou ainda mais os macacos e pássaros da mata. Em seguida, ela se virou e saiu caminhando com a mesma calma com que havia chegado. Antes de desaparecer na vegetação, a onça ainda olhou para trás – e o caçador seria capaz de jurar que o bicho tinha um ar vitorioso.

Quando o cavalo apareceu sozinho na praça de Roseiral, o povo se juntou e começaram os boatos de que o lobisomem tinha dado fim a João Mendonça. O coronel Danilo Borges foi avisado e veio imediatamente ver o que estava acontecendo. Houve até quem chorasse, prevendo que agora a cidade estaria à mercê do animal.

No fim da tarde, quando já haviam decidido pedir ajuda à polícia da capital, João Mendonça apareceu na entrada da cidade, andando com dificuldade, apoiado na espingarda. Todos correram para amparar o homem, que gemia muito.

Enquanto era atendido por Lindolfo Gomes, o caçador contou ao coronel Danilo Borges o que tinha acontecido. Anunciou também que aquela tinha sido sua



17

Unidade 1

65 última caçada e que, tão logo suas costelas estivessem recuperadas, ele iria voltar para Soledade.

O coronel não se conformava com o fato de a onça ter vencido o duelo e continuar viva:

– Mas, João, ela vai continuar atacando o meu rebanho e pode ameaçar até as
70 pessoas da cidade. E não há ninguém aqui com coragem suficiente para ir caçá-la.

– Não se preocupe, coronel. Eu tenho certeza de que ela não vai atacar de novo. Tudo o que ela queria era ajustar contas com o caçador que atirou nela há anos...

– Pois é, João, mas todo mundo sabe que uma onça ferida fica ainda mais perigosa. Você vai nos deixar na mão?

75 – Fique descansado, coronel. Essa onça não vai mais aparecer.

– Como é que você tem tanta certeza, meu Deus?

– Não sei explicar, coronel. Mas pode acreditar em mim: vocês estão livres dela. Eu vi isso quando ela me olhou, antes de entrar no mato: ela venceu o duelo comigo e poderia até ter me comido inteiro. Mas não o quis. Preferiu ir embora.

Fernando Portela, in *Sete Faces da Bravura*,
São Paulo, Moderna

Exploração do texto

1. Retira do texto passagens, expressões ou palavras que despertem os sentidos do leitor, evocando sensações visuais e auditivas.
2. De entre as palavras que se seguem, assinala aquelas que correspondem a características da personagem principal: coragem, ousadia, sangue-frio, sensibilidade, imaginação, solidariedade, emotividade, idealismo e visão de futuro.
3. Descreve a onça.
4. Justifica o medo de João Mendonça ao observar a orelha do animal.
5. Explica o sentido das seguintes frases:
 - 5.1. «O caçador percebeu que tremia incontrolavelmente.» (l. 28)
 - 5.2. «Não tinha coragem de abrir os olhos os olhos; apenas aguardava o ataque da onça.» (ls. 31-33)

Texto Narrativo

6. No 9.º parágrafo, o narrador prepara o clímax com imagens sensoriais fortes e contrastantes.
- 6.1. Quais são as imagens que opõem alvoroço e calma no momento de maior tensão da narrativa?
7. Assinala a afirmação que melhor corresponde ao desfecho da narrativa:
- a) A onça foi-se embora porque achou que o caçador estava morto.
 - b) A onça venceu o duelo, e o reconhecimento desse facto estava expresso no seu ar de vitória.
 - c) A onça chegou, assustou-se com o barulho dos macacos e foi-se embora.
 - d) A onça não pareceu ter reconhecido João Mendonça e resolveu poupá-lo.
8. Identifica, no texto, os momentos correspondentes aos seguintes momentos da narrativa:
- situação inicial;
 - desenvolvimento (peripécias e clímax);
 - desfecho.
9. As histórias de aventura são baseadas num desafio: a personagem luta contra perigos e vence ou é vencida.
- 9.1. Do ponto de vista do desfecho da história, João Mendonça foi o vencido ou o vencedor? Justifica a tua resposta.
10. «João Mendonça sentiu um frio percorrer sua espinha...» (ls. 24-25)
- 10.1. Qual é a comparação implícita na metáfora acima?
- 10.2. Rescreve a frase, sem a metáfora.

Funcionamento da língua

1. Classifica as orações sublinhadas nas passagens seguintes:
- 1.1. «O cavalo andava devagar, por causa do chão irregular...»
 - 1.2. «Estava entregue a essas reflexões quando o inesperado aconteceu...»
 - 1.3. «... viu o bicho tão próximo de seu rosto que podia sentir sua respiração.»
 - 1.4. «... uma das orelhas da onça era defeituosa, como se tivesse sido esfaqueada por um tiro.»

Consulta
o Bloco Gramatical
no fim do teu livro!

Texto Narrativo

– Se isto dura, todos pagam – disse Óscar Semedo.

Os navios chegavam, trazendo as mercadorias encomendadas. E esperavam pela borracha. Dois barcos já tinham carregado a cera e o marfim, só faltava a borracha. Os comandantes ameaçavam ir embora, mesmo com os barcos quase vazios.

– Não vendo a borracha! – disse Sô Queirós, o padrinho de Alexandre. – Que apodreça na loja!

– É um escândalo! – disse o gorducho Sô Lopes, limpando o suor da cara. – A metade do preço!

– Mas os comandantes ameaçam ir embora – disse Sô Agripino de Sousa –, pois não podem ficar à espera.

– Que esperem! – disse Sô Queirós – Ou que se vão.

– Olhem – disse Sô Agripino de Sousa –, façam o que quiserem. Mas eu recebi duas caravanas seguidas que o meu filho contratou no Bié. Vou aceitar o preço.

– O Agripino pode fazer isso – disse Sô Lopes, suando cada vez mais – porque não compra a borracha ao quimbares, tem as suas próprias caravanas. Mesmo com metade do preço ganha uma fortuna. Mas nós?

– O problema é vosso. Cada um sabe dos seus assuntos. Vou agora mesmo despachar a mercadoria...

Pepetela, *Yaka*



Quina, Maria e Narcisa

De madrugada, enquanto Maria ateava a fogueira no lar e chamava os criados que dormiam junto à velha cozinha, agora só utilizada para cozer o pão, Quina escorregou brandamente da beira dos irmãos e saiu para fora. Um recamado de estrelas brilhava ainda sobre o lugar, ouvia-se o estourar abafado das pinhas com
5 que se acendiam as chamas, rebuscando no trasfogueiro e sob a cinza a brasa conservada na véspera. A voz de Narcisa Soquina soava ao lado, muito distinta, apenas separada pelo muro de pedra desligada das cortes. E naquele despertar estremunhado, a aldeia toda parecia fundida num só lar, os apelos e as pragas elevavam-se no ar limpo e gelado, com uma clareza rude e familiar; o rangido dos colchões de palha, o
10 rapar dos socos das soleiras, a água que se despeja de golpe nos charcos lamacentos dos quinteiros, distinguem-se dum vizinho ao outro. Devagarinho, Quina empurrou a porta do quarto. Havia uma cama em desalinho junto à nova arca do bragal, que desde o incêndio não tivera tempo de se refazer e estava ainda quase vazia. Mas o homem não estava. Na obscuridade passou o olhar nos cabides que guardavam as
15 paredes e onde as roupas se empilhavam em corcova. À luz de alvorecer, via contra a vidraça o cimo de meda enleado em cruz aureolada com muitos respingos de palha centeia. No leito havia salpicos escuros e uma nódoa mais espessa sobre a fronha. Mas o homem tinha partido.

Preparava-se Quina para espreitar, levantando
20 a orla da coberta, que arrastava, quando uma mão nodosa e ágil a segurou com força e se pôs a açoitá-la. Gritou desvairada de espanto; e, mesmo quando a mãe lhe falou com voz colérica e fria, não a reconheceu. Gritou tomada de uma loucura de pânico que
25 assustou, por sua vez, Maria.

– Ou! – fez ela, titubeando. – Sou eu, anda lá...

Agustina Bessa-Luís, *A Sibila*,
Lisboa, Guimarães Editores



Exploração do texto

1. Delimita e caracteriza as sequências narrativas do texto, tendo em conta o desfecho da acção.
2. Faz a caracterização das personagens, apoiando-te no valor semântico dos verbos e de expressões adverbiais.
3. Como classificas o narrador do texto quanto à presença e à ciência? Justifica a tua resposta.
4. Encontra sinónimos de: **ateava** (l. 1), **trasfogueiro** (l. 5), **estremunhado** (l. 7) e **obscuridade** (l. 14).
5. Explica o sentido das seguintes passagens:
 - 5.1. «... a água que se despeja de golpe nos charcos lamacentos dos quinteiros...» (ls. 10-11)
 - 5.2. «... onde as roupas se empilhavam em corcova.» (l. 15)
 - 5.3. «À luz de alvorecer, via contra a vidraça o cimo de meda enleado em cruz aureolada com muitos respingos de palha centeia.» (ls. 15-17)
6. Qual é a função de linguagem predominante neste texto?
 - 6.1. Exemplifica-a, transcrevendo uma frase.
7. Indica, justificando, o nível de língua utilizado no texto.
8. «Preparava-se Quina para espreitar, levantando a orla da coberta, quando...» (ls. 19-20)
 - 8.1. Rescreve o texto a partir deste momento, imaginando uma outra razão para o grande susto de Quina.

Funcionamento da língua

1. Presta atenção às palavras: **quinteiros**, **refazer**, **nodosa** e **vidraça**.
 - 1.1. Identifica os afixos que as constituem, assim como a sua origem e o seu valor semântico.
 - 1.2. Classifica-as quanto ao processo de formação.
2. Classifica sintacticamente as orações do 1.º período do 2.º parágrafo do texto.

Consulta o Bloco Gramatical no fim do teu livro!

Exploração do texto

1. Faz corresponder cada palavra à sua definição:

catinga •	• Reunião de gado de uma fazenda nos últimos meses do Inverno.
embira •	• Qualquer casca ou cipó usados para amarrar.
vaquejada •	• Sertanejo que, sozinho ou em grupo, emigra para outras regiões nacionais, fugindo à seca.
retirante •	• Tipo de vegetação do Nordeste brasileiro formada por pequenas árvores, comumente espinhosas, que perdem as folhas durante a longa estação seca.
2. Encontra o sinónimo das palavras: **arqueada** (l. 3), **rês** (l. 12), **ofegando** (l. 13), e **jua-zeiros** (l. 22).
3. O texto começa no curso de uma viagem. Como é que ela é apresentada?
4. Os viventes são privados de um recurso essencial da condição humana: a fala.
 - 4.1. Transcreve frases que ilustrem o silêncio em que vivia a família de retirantes.
5. Retira do texto trechos que caracterizem os animais como mais «falantes» do que os homens.
6. Na tua opinião, por que razão tudo é silencioso na catinga?
7. «Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca.» (l. 3)
 - 7.1. Rescreve, por palavras tuas, a descrição da cachorra Baleia.
8. «Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio.» (l. 5)
 - Com base na afirmação, explica em que plano o narrador coloca o cachorro e o papagaio.
9. Por que razão morreu o papagaio?
10. Foi Sinha Vitória que resolveu aproveitar o papagaio como alimento.
 - 10.1. Como justificou ela essa decisão? Porquê?
11. Que relação se pode estabelecer entre Sinha Vitória e a cachorra Baleia?
12. Que comparação o narrador apresenta entre Fabiano e a cachorra Baleia?
13. E o filho mais velho? Em que é que a sua atitude se assemelha à da cachorra Baleia?
14. Na tua opinião, o que distingue as personagens humanas dos animais?

Texto Narrativo

15. Indica os recursos expressivos presentes nas seguintes passagens:
- 15.1. «E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada...» (l. 1)
 - 15.2. «... dirigia as pupilas brilhantes aos objectos familiares...» (l. 9)
 - 15.3. «A voz saiu-lhe... medonha.» (l. 27)
 - 15.4. «... tudo anunciava abandono.» (ls. 37-38)
 - 15.5. Bem... o meu papagaio, coitado, descansou para sempre.
 - 15.6. Hoje estou preocupado. Tenho um milhão de problemas para resolver.
 - 15.7. O pior é que a minha namorada me deixou: ela era como uma manhã de sol em vida.
 - 15.8. Ela era a menina dos meus olhos.
16. Sublinha as antíteses presentes nas frases:
- 16.1. As ondas do mar inspiravam beleza e horror.
 - 16.2. O rosto pálido está, agora, vermelho de timidez.
 - 16.3. Adormeço e acordo com aquela suave melodia.
 - 16.4. Ele ria com a tristeza estampada no rosto.
 - 16.5. Como viver feliz se vejo a morte à minha frente?
17. Cria frases com base nas antíteses: claro / escuro; beleza / feiura; vida / morte.

Funcionamento da língua

1. Aponta, no fim do texto, os adjectivos que caracterizam o abandono em que se encontrava a fazenda.
- 1.1. Classifica-os.
2. Diz em que voz se encontram as frases:
- «Despertara-a um grito áspero...» (l. 15)
 - «Sinha Vitória acomodou os filhos...» (l. 31)
- 2.1. Rescreve as frases, passando-as para a voz contrária.
3. A partir do substantivo **margem**, escreve dois verbos e dois adjectivos.

Consulta
o Bloco Gramatical
no fim do teu livro!

Kapitia

Um dia aconteceu na aldeia...

Tchombe, o velho Tchombe, pai de Thimbembera que não é já da nossa memória, Tchombe, o velho mais orgulhoso da aldeia da Chibia, dirigia seus passos pelo atalho da Kapunda Grande, porque esse era o caminho da casa de Katumbo, a quem
5 seduzirá na calada noite. Tchombe ia cansado, ia talvez ajoujado ao peso da carga do seu crime, porquanto Katumbo, sua seduzida, era também sua sobrinha.

Ia pelo atalho da Kapunda Grande, por onde seguem todos os caminhos incertos. Aí passando, olhou e viu a pequena figura do solitário erguida na rocha, os olhos obstinando-se nas nuvens rápidas, como aves migradoras, os braços erguidos como
10 presas de Pai Njamba quando ergue a cabeça na sua terrível ameaça. Tchombe viu e praguejou, porque o velho sedutor de Katumbo, como todos os homens da aldeia, temia o pequeno Kapitia, sem ter em conta a sua pequenez, como se teme tudo o que é incompreensível.

E então veio Onhoca, a serpente sábia, a que contém na sua cabeça todos os
15 séculos da sapiência do povo. Veio rasteira e silenciosa como sempre vem, mordeu o pé de Tchombe e disse:

«Encanto!

Por que praguejas contra a terra indefesa de Kapunda Grande?

Por que odeia tu Kapitia, o Solitário, tão solitário como o crime que arrasta na
20 tua sombra?

E todos vós dessa aldeia má.

Por que o temeis, como se temem os espíritos que andam com o vento?

Por que desprezais a sua pequenez?

25 Cautela agora, ó gente incauta!

O ódio que cultivais cresce e multiplica-se como o mais rico pé de milho que foi lançado nas nossas lavras. E apesar
disso eu vos protejo uma vez mais ainda,
30 mesmo quando vos mordo no pé.



Texto Informativo

gradualmente fui interiorizando a ideia de ampliar este projecto, consubstanciar o conhecimento teórico e tentar um contacto directo com a Sede da Igreja.

Não foi fácil a concretização desta ideia. Percalços vários foram acontecendo, até que em Julho de 1988, finalmente pude vislumbrar a materialização desta ideia. Desloquei-me à República do Zaire a 15 de Agosto, onde pude realizar o trabalho de campo e a observação directa que o trabalho requeria.

Esperava-me uma recepção apoteótica no aeroporto. Com fanfarra e toda a hospitalidade característica dos Bakongo, desenhou-se um cenário tão grandioso e emocionante, que à partida me fez sentir com ânimo para iniciar o meu trabalho.

Fui apresentada ao Chefe Espiritual da Igreja, Papa Diangienda Kuntima, a quem dei a conhecer a razão da minha visita, estabelecendo-se logo de início um clima de inteira abertura e confiança. Na noite seguinte, num jipe, percorri os 280 km que me separavam de Nkamba.

Nkamba, a terra natal do Profeta Simão Kimbangu, é um lugar sagrado. Lá, embora com algumas falhas, adoptei tanto quanto possível, o comportamento de um elemento do grupo. Estava ali para conhecer uma realidade, inteirar-me da sua essência e posteriormente tentar descrevê-la. Com papel para registar as notas, máquina fotográfica e uma intérprete para apoiar a tradução dos contactos que se estabeleciam em kikongo, procurei com a maior fidelidade inteirar-me do objectivo que ali me tinha levado.

A minha estadia em Nkamba teve início com a apresentação de cumprimentos ao segundo filho do Profeta, Papa Dianlungana Kiangani. Às cinco horas da manhã foi anunciado o despertar, assisti à cerimónia protocolar diariamente dedicada ao Profeta. Esta cerimónia desenrola-se com a presença do corpo de Soldados da Paz, da Fanfarra e de Corais. Seguidamente, fui dirigida para a Fonte Sagrada onde cumpri o ritual do Banho de Purificação. Depois do Banho de Purificação pude visitar o interior do Mausoléu do Profeta, sempre integrada nas cerimónias rituais que hei-de descrever com mais pormenor no capítulo dedicado aos aspectos simbólicos do kimbanguismo.

Posteriormente, fiz uma visita a todo o espaço exterior que circunda o Templo, sendo-me explicado com pormenor o significado e a dimensão dos elementos com relevância na história do kimbanguismo.

Depois da visita ao Templo, tive oportunidade de tomar contacto com outros elementos importantes no seio da pessoa que beneficiou do seu primeiro milagre, a casa onde viveu a esposa do Profeta (Mama Mwilu Maria) com os filhos, o cemitério

Unidade 4

onde se encontra o seu Mausoléu e de todos os sacrificadores que o acompanharam na sua obra. Tendo estabelecido o contacto com todo o espaço sagrado ou sacralizado, pude também visitar a área de trabalho de tipografia e depois a área protocolar.

A minha estadia naquele país, caracterizou-se por um alheamento total ao espaço «extra» Igreja, o que me proporcionou um maior contacto com o seu quotidiano, bem como visitar os múltiplos organismos que dela dependem.

Encontrei-me também com o Colégio do Corpo Docente afecto à Faculdade de Teologia Kimbanguista. Neste encontro dei a conhecer o meu projecto e beneficiei grandemente de esclarecimentos que careciam de um parecer mais concordante com a função dos meus interlocutores. Esses esclarecimentos foram preciosos na harmonização das minhas ideias.

Tive também oportunidade de visitar o primeiro Templo Kimbanguista em Kinshasa, o Templo de Matete, visitei o Centro Agrícola de Lutendele, o Hospital de Kimbanseke, os Corais de Bongolo, o Grupo Teatral Kimbanguista, tendo assistido a exposições. Fui convidada a assistir a uma cerimónia matrimonial, ao Culto Dominical em Bandalungua, no qual tive uma participação activa e pude enfim chegar a opiniões conclusivas a respeito das grandes interrogações que me inquietavam há já bastante tempo. Foi um momento empolgante e de uma beleza inexplicável. O fenómeno Kimbanguista estava, todo ele, ali representado. Sentia-me só por isso grandemente compensada no meu empreendimento.

Houve um encontro com o Secretário-Geral da Igreja Kimbanguista, Professor Doutor Luntadila, onde fui informada da forma especulativa como o Kimbanguismo tem sido abordado pelos mais diversos estudiosos, bem como pude considerar o carácter da minha visita uma excepção, pelos factos anteriormente mencionados e que aguardavam pelos resultados com grande expectativa.

Para culminar toda esta experiência, foi-me oferecido um jantar protocolar de despedida, acompanhado de cânticos entoados pelo Coral de Angolanos Kimbanguistas residentes no Zaire e pelo Grupo de Guitarristas, o que me deixou sem palavras e completamente maravilhada.

A Cultura, a História, o contacto directo com o objecto de estudo e especificamente «Os Aspectos Simbólicos na Religião Kimbanguista» estritamente ligados a estas variantes: Cultura/História, ajudaram-me a encontrar grande parte das respostas para as minhas interrogações.

Ana Maria de Oliveira, *Elementos Simbólicos do Kimbanguismo*

Um mau presságio está bem presente se olharmos para o que sucedeu à Mata Atlântica do Brasil. Na época dos descobrimentos (ano 1500), a Mata Atlântica pava uma faixa de 3500 quilómetros e tinha mais de um milhão de quilómetros quadrados, ocupando cerca de 12% da área do país. Hoje, mais de 90% da mata original foi destruída pela exploração madeireira, pela ocupação de terrenos para a agricultura e pelo crescimento urbano, só restando pequenas áreas, testemunho da anterior existência em algumas letras inacessíveis.

Paula Roque, in *O Verão*, 2010

Exploração do texto

1. O que é a Amazónia? Onde se situa?
2. Qual é o problema que afecta, actualmente, esta região?
3. Por que razão se considera, erradamente, que os recursos da Amazónia são inesgotáveis?
4. Quais são as consequências da redução da cobertura vegetal desta região?
5. Encontra os sinónimos de: incomensurável (l. 5), garimpo (l. 7), desbravamento (l. 7), *habitante* (l. 13), ininterruptamente (l. 13), viço (l. 16), evapotranspiração (l. 24), biodiversidade (l. 27), *canópia* (l. 32), escassa (l. 43), inoperância (l. 43) e presságio (l. 49).
6. Explica o sentido das passagens seguintes:
 - 6.1. «Se a floresta da Amazónia permaneceu quase intocada até há 30 anos...» (l. 9)
 - 6.2. «... a Amazónia só existe graças à abundância de precipitações que ocorrem durante todo o ano na região.» (ls. 21-23)
 - 6.3. «Apesar da sua rica biodiversidade, a região amazónica é economicamente muito pobre.» (ls. 27-28)
 - 6.4. «Um mau presságio está bem presente...» (l. 49)
7. O que entendes por «ecoturismo»?
 - 7.1. Por que razão esta forma de turismo poderia ajudar a resolver o problema da conservação dos recursos da Amazónia?
 - 7.2. O ecoturismo é suficientemente explorado pelo governo do Brasil? Porquê?

Texto Informativo

8. Qual é a diferença entre a área ocupada pela Mata Atlântica do Brasil em 1500 e a que existe actualmente?
9. Procura, no texto, três palavras ou expressões em sentido conotativo.
 - 9.1. Elabora frases em que as empregues com sentido denotativo.

Funcionamento da língua

1. Procura, no texto, três palavras derivadas por prefixação e três palavras derivadas por sufixação.
 - 1.1. Explica o processo de formação de cada uma delas.
 - 1.2. Decompõe-nas nos seus elementos constituintes.
2. Indica um verbo e um adjectivo formados a partir da palavra **vegetal**.
3. Classifica morfologicamente as palavras sublinhadas em baixo:
 - 3.1. «Este magnífico complexo turístico...»
 - 3.2. «... e de desbravamento devido ao incentivo...»
 - 3.3. «O viço da floresta...»
 - 3.4. «Apesar da sua rica biodiversidade...»
4. Assinala, no texto, os numerais e classifica-os.
5. «... um relatório (...) estima que 80% da madeira extraída da região tem origem ilegal.»
 - 5.1. Divide e classifica as orações da passagem transcrita.
6. «A Amazónia é a mais rica e a maior floresta tropical do planeta, um território único pela diversidade indiscutível da sua flora e fauna.»
 - 6.1. Faz a análise sintáctica da frase.

Consulta
o Bloco Gramatical
no fim do teu livro!

Anexo 2. Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário

Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário e Programa de Língua Portuguesa da 9.ª Classe